

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**VANESSA TIBURTINO**

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS GÊNEROS,  
MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE: DO LIVRO DIDÁTICO À  
PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO MATEUS**

**2019**

VANESSA TIBURTINO

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS GÊNEROS,  
MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE: DO LIVRO DIDÁTICO À  
PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Sociedade e Cultura - Ciências Humanas e Sociais.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Záira Bomfante dos Santos.

SÃO MATEUS

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

T552e TIBURTINO, VANESSA, 1984-  
O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos Gêneros, Multiletramentos e da Multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública / VANESSA TIBURTINO. - 2019.  
312 f. : il.

Orientadora: Zaira Bomfante dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Gêneros. 2. Leitura. 3. Livro Didático. 4. Multiletramentos. 5. Multimodalidade. I. Santos, Zaira Bomfante dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

Vanessa Tiburtino

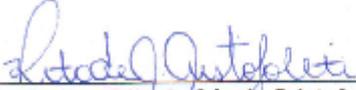
**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS  
GÊNEROS, DOS MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE:  
DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA  
PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rita de Cássia Cristofolletti  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Zenalde Valdivino da  
Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande  
do Norte

*À minha mãe, Tereza, sempre  
companheira, amorosa, guerreira e  
iluminada; agora, um anjo sobre meu  
ombro!*

## AGRADECIMENTOS

*“Agradeço a meu Deus todas as vezes que me recordo de vocês” (Filipenses, 1-3).* A caminhada não foi fácil, mas só foi possível porque tive, ao meu lado, pessoas queridas que me incentivaram e colaboraram para que esta trajetória fosse repleta de conforto e superação. Retribuir com enorme gratidão é reconhecer com total sinceridade todos aqueles que me apoiaram neste percurso de estudos e que marcaram minha vida (desde antes ou a partir de agora, mas, certamente, para sempre). Recorro em todos os agradecimentos a trechos da música *Trem-bala* (composição: Ana Vilela), pois vejo que seus versos conseguem expressar mais plenamente o que sinto.

*“É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti!”* - A Deus, pelas graças recebidas, pela vida, por me vigiar e atender, por ouvir meu clamor nos diversos momentos do processo seletivo e do Mestrado. *“Tudo tem seu tempo determinado e há tempo para todo propósito debaixo do céu”* (Eclesiastes, 3). Grata, Senhor, por me conceder a aprovação e êxito no Mestrado no tempo certo, após tantas turbulências!

*“Eu prefiro os sorrisos e os presentes que a vida trouxe pra perto de mim”* - À minha família, meus presentes, em especial, meu pai, meu sobrinho Daniel, minhas irmãs e tia Rita, por sempre me apoiarem e por transmitirem força e pensamento positivo para a conclusão desta etapa.

*“É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações”* - Ao meu noivo, Víctor, meu refúgio, pelo contínuo incentivo, pela compreensão nas ausências e nos momentos de ansiedade e nervosismo.

*“É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu”* - À minha orientadora, Záira, por me abrir portas e ampliar infinitamente meus horizontes; por me apoiar, guiar e fortalecer nesta caminhada; que honra e alegria hoje poder te chamar de amiga! Pelos ensinamentos, pela simplicidade, pelos eventos, pelos artigos, pelas orientações, pela amizade: muito obrigada!

*“É sobre cada momento, sorriso a se compartilhar”* – Às minhas companheiras de trabalho, Grazi, Lú, Cenira e Alê, por segurarem as pontas durante minha licença, pelas trocas de ideias e experiências, por me fazerem enxergar que estou em contínuo processo de formação e, principalmente, pela amizade.

*“Fazer valer a pena cada verso daquele poema sobre acreditar”* – Ao Ifes campus Nova Venécia, por oportunizar e incentivar a permanência nos estudos e capacitação, propiciando formas mais acessíveis para que meu sonho se tornasse real.

*“É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz...”* – Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, compartilhando experiências e abrindo as portas de suas salas de aula.

Reconhecer o que todos fizeram e agradecê-los é, minimamente, o que posso fazer hoje! *Thanks a lot!*

*ser significa ser para o outro e, através dele, para si.*

(MIKHAIL BAKHTIN)

## RESUMO

Considerando que a multimodalidade está presente em todos os textos que circulam socialmente, torna-se elementar observar como os potenciais de significação podem ser trabalhados no processo de ensino e aprendizagem. É possível notar que, nos últimos anos, as possibilidades de modificar o ensino de língua inglesa nas escolas em práticas mais significativas aos alunos aumentaram bastante, devido a alguns fatores, entre eles, à implantação do Livro Didático (LD) de línguas adicionais nas escolas públicas de ensino e à expansão do acesso à internet e aparatos digitais. Sendo assim, esta pesquisa busca, à luz dos estudos dos Multiletramentos e da abordagem multimodal, investigar o ensino da leitura de língua inglesa como língua adicional em duas escolas públicas de ensino médio do município de Nova Venécia-ES a partir das análises dos textos dispostos nos livros didáticos (LD) e seus desdobramentos nos discursos e práticas dos professores em sala de aula durante aulas de leitura. Para tanto, recorre-se à noção de gênero textual abordada por Bakhtin (2011 e 2014), tendo como princípio o ensino de línguas com base no texto (ANTUNES, 2007). Destarte, o trabalho se ancora nas contribuições de Kress (2010a e 2010b), Cope e Kalatanzis (2006) e Rojo (2009) para observar a paisagem semiótica dos textos, mais especificamente, os textos materializados nos livros didáticos. A partir do aporte teórico-metodológico dos Multiletramentos (*New London Group*, 1996) na apreciação do LD, na análise dos discursos dos professores por meio de entrevista e na observação de aulas de leitura, utilizando a metodologia da pesquisa participante numa abordagem qualitativa, os resultados apontam para uma concepção de ensino de linguagem como prática social, muito embora ainda haja dificuldade de transposição didática destas perspectivas para o contexto de ensino. Constata-se também a necessidade de aprofundamento numa abordagem didática que se volte à *Prática Transformada*, visto que esta foi a proposição metodológica dos Multiletramentos cuja manifestação foi mais tímida em sala e é justamente ela que oportuniza um engajamento na recriação e ressignificação dos potenciais sentidos produzidos nos processos de *meaning making*, o que colaborará na formação de um cidadão agenciador e *designer* de significados.

**Palavras-chave:** Gêneros. Leitura. Livro Didático. Multiletramentos. Multimodalidade.

## ABSTRACT

Considering that multimodality is present in all texts that circulate socially, it becomes elementary to observe how the potentials of meaning can be worked in the process of teaching and learning. It is possible to notice that, in recent years, the possibilities of modifying English language teaching at schools in more meaningful practices to students have increased considerably, due to some factors, among them, the implementation of the additional languages Textbooks Program at public schools and the increase access to the internet and digital devices. Therefore, this research aims, from the considerations of Multiliteracies and the multimodal approach, to investigate the teaching of English language reading as an additional language at two public High Schools in the city of Nova Venécia-ES, based on the analysis of the texts arranged in the textbooks and its reflections on teachers' speech and practices in classroom during reading classes. In order to do so, we based on the notion of textual genre as postulated by Bakhtin (2011 and 2014), having as principle the language teaching based on the text (ANTUNES, 2007). Thus, we grounded the work on the contributions of Kress (2010a, 2010b), Cope and Kalatanzis (2006) and Rojo (2009) to observe the semiotic landscape of texts, more specifically texts materialized in textbooks. From the theoretical and methodological postulations of Multiliteracies (New London Group, 1996) based on the appreciation of textbooks, in the analysis of teachers' speech during the interview and in the observation of reading classes, using the methodology of participant research in a qualitative approach, the results point to a conception of language teaching as a social practice, although there is still difficulty in didactic transposition of these perspectives for the teaching context. We also note the need to take a deeper look at a didactic approach to the *Transformed Practice*, since it was the Multiliteracies methodological proposition which manifestation was less detailed and explored in classroom and this proposition is the one that enables an engagement in the re-creation of the potential meanings produced in the *meaning making* process and it will support in the development of an agent citizen and designer of meaning.

**Keywords:** Genre. Reading. Textbook. Multiliteracies. Multimodality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimentos de busca por pesquisas recentes na área.....	40
Figura 2 - Língua e linguagem no dialogismo bakhtiniano .....	49
Figura 3 - Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	68
Figura 4 - Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	77
Figura 5 - Atividade de leitura nº 2, seção <i>Tips into practice</i> , volume 1 - <i>Way to go</i> . 80	
Figura 6 - Continuação da atividade de leitura nº 2, seção <i>Tips into practice</i> . .....	80
Figura 7 - Conclusões da análise das Figuras 5 e 6 .....	84
Figura 8 - Atividade da seção <i>Before Reading</i> do capítulo 3, volume 3, LDLI 1.....	87
Figura 9 - Atividade da seção <i>Reading</i> do capítulo 3, volume 3, LDLI 1 .....	88
Figura 10 - Continuação da atividade <i>Reading</i> do capítulo 3, volume 3, LDLI 1 .....	89
Figura 11 - Resumo da análise dos textos das Figuras 8, 9 e 10.....	94
Figura 12 - Primeira parte da seção <i>Let's read</i> do capítulo 2, volume 3, LDLI 2.....	99
Figura 13 - Continuação da seção <i>Let's read</i> do capítulo 2, volume 3, LDLI 2. ....	100
Figura 14 - Conclusões a respeito da seção de leitura disponível nas Figuras 12 e 13 (LDLI 2). .....	104
Figura 15 - Seção de leitura - Unidade 7, volume 2, LDLI 2.....	105
Figura 16 - Continuação da seção de leitura - Unidade 7, volume 2, LDLI 2 .....	106

Figura 17 - Conclusões sobre a análise de atividade de leitura do LDLI 2 disposta nas Figuras 15 e 16.....	109
Figura 18 - Conclusões sobre a análise dos fragmentos de enunciados das entrevistas semiestruturadas.....	131
Figura 19 - Páginas trabalhadas nas duas primeiras aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 1).....	133
Figura 20 - Páginas trabalhadas nas duas primeiras aulas assistidas - Escola Estadual/Prof2 (Parte 2).....	134
Figura 21 - Páginas trabalhadas nas duas últimas aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 1).....	134
Figura 22 - Páginas trabalhadas nas duas últimas aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 2).....	135
Figura 23 - Páginas trabalhadas nas duas últimas aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 3).....	135
Figura 24 - Página trabalhada em aulas assistidas - Escola Federal/Prof1 (Parte 1) .....	138
Figura 25 - Páginas trabalhadas em aulas assistidas - Escola Federal/Prof1 (Parte 2) .....	139
Figura 26 - Páginas trabalhadas em aulas assistidas-Escola Federal/Prof1 (Parte 3) .....	139
Figura 27 - Parte de página trabalhada em aulas assistidas - Escola Federal/Prof1 (Parte 4) .....	140

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição da unidade introdutória da obra <i>Way to go</i> .....	79
Tabela 2 - Descrição das unidades do LDLI 1.....	84
Tabela 3 - Detalhamento das atividades de leitura das unidades do LDLI 1.....	86
Tabela 4 - Descrição das unidades da coleção LDLI 2. ....	96
Tabela 5 - Modelo de Norma de Transcrição de Falas. ....	111
Tabela 6 - Identificação dos participantes e dos turnos. ....	111
Tabela 7 – Imagens de trechos de vídeo reproduzido em uma das aulas da Prof2. .....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGT	Abordagem da Gramática e Tradução
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LD	Livro Didático
LDLI 1	Livro Didático de Língua Inglesa 1
LDLI 2	Livro Didático de Língua Inglesa 2
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
NLG	<i>New London Group</i>
NLS	<i>New Literacies Studies</i>
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SS	Semiótica Social

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: DA MINHA TRAJETÓRIA AO MEU ATUAL LÓCUS DE ENUNCIÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 OBJETIVOS .....	23
1.1.1 Objetivo Geral .....	23
1.1.2 Objetivos específicos .....	23
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: DA IMPLANTAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE USO</b> .....	<b>30</b>
2.1 REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DE OUTROS OLHARES: ESTADO DA ARTE .....	39
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO: DO DIALOGISMO BAKHTINIANO ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE</b> .....	<b>45</b>
3.1 A PERSPECTIVA INTERATIVA DE LINGUAGEM PELO VIÉS BAKHTINIANO E VIGOTSKIANO.....	45
3.2 A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	51
3.2.1 A orquestração dos modos, <i>design</i> e recursos semióticos na abordagem multimodal .....	54
3.3 DA NOÇÃO DE LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....	60
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>67</b>
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	67
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	69
4.3 INFORMANTES DA PESQUISA .....	71
4.4 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	72
4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS.....	74
<b>5 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE TEXTUAL: DO MATERIAL DIDÁTICO ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA</b> .....	<b>78</b>
5.1 PANORAMA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA ADOTADOS E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	78
5.2 A LEITURA PELO OLHAR DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA .....	110
5.2.1 Multiletramentos e multimodalidade: análise dos discursos dos professores .....	110

5.2.1.1 Contextualizando o <i>lócus</i> de enunciação de cada professor: “O inglês faz sentido!” .....	112
5.2.1.2 E o livro nas aulas de inglês? “O livro é uma conquista!” .....	116
5.2.1.3 Gênero, Multimodalidade e Multiletramentos: “Abriu meus olhos, os caminhos pra sala de aula” .....	118
5.3 CAMINHOS DA LEITURA, CAMINHOS DOS MULTILETRAMENTOS: OS TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA .....	131
<b>5.3.1 As aulas de leitura e o LD: entrelaçamentos possíveis .....</b>	<b>132</b>
<b>5.3.2 Multiletramentos e multimodalidade nas aulas de leitura de LI .....</b>	<b>144</b>
<b>5.3.3 Entrelaçamentos das concepções de Multiletramentos e Multimodalidade: articulações entre o dito, o escrito e o praticado .....</b>	<b>185</b>
5.3.3.1 Dos obstáculos às contribuições culturais .....	186
5.3.3.2 Os desdobramentos do LD no discurso e nas práticas.....	188
5.3.3.3 Multimodalidade e multiletramentos em foco .....	189
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE SEGUNDA ENTREVISTA .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR).....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE E – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA).....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI.....</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI.....</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS ASSISTIDAS NO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA.....</b>	<b>287</b>

## 1 INTRODUÇÃO: DA MINHA TRAJETÓRIA AO MEU ATUAL LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

*Aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria. (GOETHE)*

A língua nos potencializa como humanos, reflete-nos como realmente somos, afinal, é através dela que comunicamos, vivemos, trocamos experiências, pensamos, organizamo-nos. Quando se aprende outra língua, os espaços se expandem, o conhecimento de sua própria língua se aprofunda e se abre então um novo processo de “[...] descoberta do entrelugar como uma nova possibilidade de estar no mundo” (ORTEGA, 2009, apud LIMA, 2011, p. 23). Analisar suas práticas sociais, (re) construir seus processos identitários, interpretar as múltiplas vozes, expressões, sotaques e peculiaridades da linguagem, posicionar-se, conscientizar-se de que o silêncio muito significa, tudo isso está imbricado no aprendizado linguístico, afinal, “[...] falar uma língua é apropriar-se dela” (LEFFA, 2001, p. 346), é apropriar-se do processo de significação das palavras, dos sentidos, da cultura do outro - e, ao mesmo tempo, da sua própria cultura - ampliando seus espaços de circulação social e suas possibilidades como sujeito no/do mundo. É esta perspectiva de aprendizado de línguas que trabalhamos na presente pesquisa, afinal

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Portanto, lidar com ensino de línguas é tratar de cultura, de identidade, de diferenças, de formação do humano, além dos aspectos linguísticos. Nesta pesquisa, especificamente, adentramos os caminhos que o ensino de leitura de língua inglesa nas escolas públicas tem percorrido, buscando uma perspectiva de trabalho com o texto como possibilidade de entender as culturas, valores e contextos distintos para, então, formar-se como sujeito que, através da compreensão do

mundo do outro, entende a si mesmo. É notório que o ensino de língua inglesa caracterizou-se, por muito tempo, por repetições, memorização de regras gramaticais e apreensão/ampliação vocabular, concebendo uma prática “[...] mais preocupada em ensinar os usos formalizados da língua e a sujeitar o oral às convenções da escrita” (STREET, 2014, p. 133).

Em geral, em alguns espaços, as aulas de língua inglesa ainda são limitadas em muitos aspectos: carência de materiais didáticos, falta de recursos audiovisuais em pleno funcionamento, número de aulas semanais reduzido, ausência de formação continuada em serviço aos docentes, entre outros. Nos últimos anos, entretanto, percebemos que as possibilidades de modificar o ensino de língua inglesa nas escolas em práticas mais prazerosas e significativas aos alunos aumentaram bastante; este fato ocorre devido a alguns elementos, tais como: os avanços tecnológicos; o uso em larga escala do inglês devido à internet mais acessível e inúmeros aplicativos utilizados em *smartphones*, *tablets* e computadores; a influência de músicas de outros países no repertório ouvido pelos adolescentes e jovens em idade escolar – em especial, aquelas que têm o inglês como língua oficial; a exigência cada vez maior do mercado de trabalho pela fluência em uma segunda língua, entre outros. Este duplo panorama em que se situa o ensino de língua inglesa é reafirmado por Leffa (2003) ao estabelecer a metáfora do pêndulo, comparando os fluxos e refluxos da história, da expansão e retração que caracteriza o universo aos ciclos oscilatórios e instáveis do ensino da língua; desta forma, ele afirma que

O ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes. Entre as posições clássicas, pode-se destacar, por exemplo: língua escrita versus língua falada, forma versus função, léxico versus sintaxe, dedução versus indução, individualizado versus socializado, etc [...] (LEFFA, 2003, p. 228).

Perpassando todo este contexto, há ainda as discussões a respeito do método ou abordagem mais eficaz a se utilizar em sala para a aprendizagem de línguas. Da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) à era pós-método, muito ainda se debate sobre qual metodologia o professor deve valer-se para que o aprendiz realmente alcance o objetivo do conhecimento significativo, o que, na área de língua, é o fato de conseguir se comunicar no idioma que se estuda. Mais um movimento

pendular que só estabilizar-se-á quando houver o entendimento de que nenhum método ou estratégia deve imperar, pois “[...] nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir; a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo” (LEFFA, 2003, p. 236). Lembremos que o presente trabalho traz à baila a perspectiva da língua não como um sistema cartesiano composto por partes isoladas e estanques, mas sim como prática social atrelada à comunidade e aos sujeitos que a usam, visto que ela “[...] não existe fora do evento comunicativo que a constitui. É como a cor que não pode ser vista sem o objeto que a contém e a luz que a reflete” (LEFFA, 2012, p. 392).

Soma-se às realidades supracitadas o fato de que, a partir do ano de 2012, passa a ser implantado/distribuído o livro didático (doravante LD) de língua inglesa na última etapa da educação básica (Ensino Médio) nas escolas públicas de todo o país que optaram por utilizar o livro distribuído pelo Governo Federal – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC/ FNDE). Corroboradas por essas mudanças, as possibilidades de trabalho do professor em sala de aula são ampliadas, uma vez que o livro didático é ferramenta auxiliar importante e significativa, “podendo ser um estímulo ou instrumento para o ensino/aprendizagem e fonte de exemplos práticos e ideias para que o professor dele se sirva” (DIAS; CRISTÓVÃO, 2009, p. 194).

Coadunam-se a este panorama ainda as novas formas de apropriação do conhecimento surgido nos últimos tempos: multimodalidades textuais, aprendizagens híbridas, as novas visões em torno do Letramento (Estudos dos Novos Letramentos, letramento digital, letramento visual, Multiletramentos, letramento crítico, etc) e abordagens do ensino de língua com embasamento nos gêneros textuais. Ao mesmo tempo em que emergem essas diversas vertentes de caminhos de trabalho mais avançados e próximos à realidade do aluno, relembremos que, por anos, o ensino de língua inglesa foi alvo de muitas intempéries, resultando num processo maçante baseado em muita tradução, foco no professor como detentor único do conhecimento, leitura insuficiente, pouca ênfase no ensino da oralidade, bem como aplicação de atividades sem sentido ao aluno e exacerbada memorização de regras gramaticais, como se nelas “[...] houvesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua” (ANTUNES, 2007, p. 34).

Observamos, pois, que o ensino de inglês passa por alguns paradoxos dignos de inquietações e se configura como um campo minado de possibilidades de melhorias. Não podemos negar, entretanto, que o que vemos na atualidade é que os meios para realização de um trabalho mais condizente com um ensino significativo são mais palpáveis e atingíveis que antigamente e, para isso, “as atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento e multimodalidades aplicadas ao ensino podem contribuir imensamente” (BRASIL, 2006, p. 92).

Sabemos que as diversas bibliografias e orientações curriculares prezam pela aprendizagem das habilidades integradas de uma língua adicional<sup>1</sup>, entretanto, o foco apontado nesta pesquisa, assim como também o é nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (documento norteador elaborado pelo MEC para embasamento do trabalho realizado nas instituições de ensino públicas), será o ensino da leitura, não desmerecendo, obviamente, todo os desdobramentos provenientes das mais diversas ações de linguagem<sup>2</sup>. Paiva (2012) aponta que

Com o advento das tecnologias digitais e a publicação de documentos oficiais para o Ensino Médio, culminando com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, BRASIL, 2006), a leitura continua prestigiada, mas se integra a outras habilidades, não menos importantes, em prol de um projeto de multiletramento. De acordo com essas Orientações, o conceito de leitura se expande e contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). As OCM redimensionam o sentido de leitura e trazem novos desafios para o professor [...] (PAIVA, 2012, p.82).

---

<sup>1</sup> No presente trabalho, adotaremos o termo **língua adicional** e não língua estrangeira ou segunda língua. O uso do termo “adicional” será embasado em Leffa e Irala (2014) pois estes entendem que o ensino de língua adicional tende a “[...] valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (Idem, ibidem, p. 22). Os autores definem **língua estrangeira** como a língua estudada, mas não falada na comunidade em que o aluno reside e **segunda língua** como a falada no local em que o aluno mora, mas não é a língua materna deste aluno. Por fim, os autores frisam que “[...] todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de adicional. O uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (Idem, ibidem, p. 32).

<sup>2</sup> Tomaremos o termo “**ações de linguagem**” e não habilidades, considerando que a pesquisa concebe a língua como forma de “ação que elege como foco a dimensão discursiva e/ou textual, emblemáticos de um movimento de mudança na condução dos estudos da linguagem” (PEREIRA, 2009, p. 2); assim, o ponto central é o trabalho com texto levando em conta sua situação de uso social concreto e que o autor e leitor agem sobre e com ele em torno do seu processo de constituição, do seu conteúdo e significado e sobre os processos de reflexão sobre a língua, inerentes à tessitura do mesmo (GERALDI apud ROCHA; FONTES-MARTINS, 2014, p. 983).

Compreendemos, portanto, que a leitura em suas várias modalidades possibilita que o aluno se insira de forma mais completa e participativa nesta sociedade letrada que exige tanto do cidadão em suas diversas práticas sociais, cidadãos que, conforme Bakhtin (2011), devem ocupar uma posição ativo-responsiva de acordo com o contexto de cada situação discursiva e que são capazes de fazer escolhas de todos os recursos linguísticos de sua fala no momento da enunciação concreta. Por entender o papel da leitura como uma ação de linguagem essencial no processo formativo do alunado atual, surgiu o interesse em realizar tal pesquisa.

O desejo de abordagem desta temática, além das inquietudes e dicotomias até aqui refletidas, também emergiu mediante a experiência como professora de língua inglesa na rede pública e privada na educação básica (Fundamental e Médio) e superior ao longo dos últimos anos, além da docência em curso de idioma e do trabalho no setor pedagógico de instituição de ensino que oferta o Ensino Médio no município onde resido. Em tais vivências, notamos: escassez de formação em serviço aos docentes de língua inglesa, necessidade de aprimoramento/estudos que possam embasar a escolha mais adequada do LD a ser adotado pela escola, constatação de que o ensino e aprendizagem de língua inglesa limitaram-se, por muito tempo, ao entendimento de letramento como decodificação de significados, que não visa às práticas sociais multiletradas vividas pelo discente em ambiente intra e extraescolar e ausência de atividades/livros/textos autênticos que concretizem uma abordagem voltada aos gêneros e multiletramentos.

O foco na leitura ocorre porque entendemos que, ao trabalhá-la em língua adicional, o professor não ensina tão somente a decodificar signos e ampliar o universo vocabular do aluno, mesmo porque “[...] entender 100% do vocabulário não significa que um leitor entenderá 100% do texto. Há mais na compreensão da leitura do que apenas conhecer os significados das palavras a serem lidas”<sup>3</sup> (ANDERSON, 2014, p. 178, tradução nossa). A competência leitora aqui compreendida é a que procura desenvolver um sujeito-educando como aquele que compreende que aquilo que lê é uma representação textual, como um cidadão que, frente ao que lê, assume uma

---

<sup>3</sup> Tradução de: “[...] understanding 100% of the vocabulary does not mean that a reader will understand 100% of the text. There is more to reading comprehension than just knowing the meanings of the words being read” (ANDERSON, 2014, p. 178).

posição no que diz respeito a valores, culturas, ideologias, visão de mundo. Para isso, “[...] é importante que os alunos tenham oportunidade de contato com textos de diversos gêneros” (PAIVA, 2012, p. 84). Portanto, frisamos que a leitura é concebida não como um processo passivo, mas sim

[...] um processo dinâmico por meio do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, tendo por base não só o seu conhecimento anterior (representado por seu conhecimento prévio ou enciclopédico, seu conhecimento textual e léxico-sistêmico), mas também as condições de produção textual (o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde) (DIAS, 2006, p. 240).

Conforme ratificado acima, há necessidade latente de que o ensino de língua adicional seja voltado para a construção do sujeito como produtor ativo das práticas letradas, não cabendo mais abordagens que inculcam e estabelecem distanciamento entre línguas e sujeitos, que objetificam a língua e impõem sobre os alunos “[...] regras e exigências externas, como se eles não passassem de receptores passivos” (STREET, 2014, p. 129). Assim, concebemos nesta pesquisa um ensino de língua adicional como não neutro, mas sim ideológico, social, que, para tanto, clama por um sujeito ativo negociador de significados, que é capaz de impregnar a multiplicidade das práticas letradas, entendendo que estas empoderam e ressignificam o aluno no seu espaço cultural, econômico, político e cidadão, uma vez que consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais, conforme aponta Oliveira (2009, p. 6), “[...]significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também assumir uma forma de poder que é negada a muitos”. Logo, o ensino de línguas deve buscar/caminhar para muito além de se compreender sujeito e predicado, de se ater a certo ou errado, pois “[...] a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes” (ANTUNES, 2007, p. 23, grifo da autora).

Mediante a relevância do desenvolvimento/aprimoramento da leitura e da visão de que o ensino de tal habilidade engloba, obviamente e transversalmente, o ensino de língua como instrumento de formação do sujeito, este estudo pretende investigar como o ensino da leitura nas aulas de língua inglesa (LI) está ocorrendo nas escolas públicas de Ensino Médio do município de Nova Venécia-ES e como este pode ser

articulado à luz da Semiótica Social (SS) da linguagem, dos multiletramentos<sup>4</sup> e multimodalidade<sup>5</sup>; ainda visamos investigar como o professor articula, durante as atividades de leitura em LI, os movimentos de análise dos textos que são veiculados através, principalmente, do livro didático, que hoje vem repleto de diversos gêneros e recursos disponíveis na paisagem comunicacional: folhetos, guias turísticos, cartaz e até mesmo nos dispositivos tecnológicos, visto que, segundo Ferraz (2015, p. 94), “[...] da educação aos negócios, da economia à filosofia, dos estudos culturais às engenharias, todas as áreas do conhecimento estão, em tempos contemporâneos, ligadas às tecnologias”.

Face ao exposto acima, temos algumas perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação e que estão relacionadas ao uso do livro didático e aos seus desdobramentos no ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva dos Multiletramentos:

- De qual forma a abordagem multimodal dos textos **dispostos no livro didático** pode potencializar o ensino de leitura em língua inglesa?
- Quais as **concepções de leitura** que o professor traz para sua prática, bem como quais as abordagens utilizadas por ele no ensino de leitura?
- Como é possível ocorrer o **ensino de leitura** com base no uso do livro didático articulado às contribuições advindas dos estudos dos gêneros e dos multiletramentos?

A partir dessas perguntas, destacamos como objetivos desta pesquisa:

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, recorremos ao conceito de **Multiletramentos** conforme postulado pelo Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996) e Cope e Kalantzis (2006). Estes apontam que as mudanças sociais desencadeiam mudanças sobre o que os alunos precisam aprender; logo, a necessidade de expandir a percepção sobre o letramento tradicional para uma nova abordagem, que envolve primeiramente a “[...] multiplicidade dos canais e mídias de comunicação; em segundo lugar, a expansão da diversidade linguística e cultural” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 5. Tradução de: “[...] *the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity*”). Daí o termo “Multiletramentos”, que engloba a necessidade de repensar os letramentos e seus desdobramentos na vida social, econômica e comunitária e que será melhor detalhado ao longo do presente trabalho.

<sup>5</sup> Adotamos, neste texto, o termo “Multimodalidade” conforme KRESS (2010b), assumindo que os textos não existem num único modo e que estes são meios semioticamente articulados de representação e comunicação na construção do significado. Daí, a comunicação ser multimodal, ou seja, ela utiliza vários modos (cores, gestos, palavras, entre outros) na orquestração do significado.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar o ensino de leitura em língua inglesa sob a perspectiva de estudos dos gêneros, dos multiletramentos e da multimodalidade por meio da abordagem de textos contidos no LD em escolas públicas de Ensino Médio.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar como o livro didático contribui para com o trabalho de diversos gêneros textuais e para o ensino da leitura em língua inglesa;
- Pesquisar as concepções de leitura e as abordagens que o professor utiliza ao longo das aulas de leitura em língua inglesa;
- Compreender como ocorre o ensino de leitura nas aulas de inglês da escola pública por meio dos recursos do livro didático articulado aos estudos dos multiletramentos e da multimodalidade.

No intuito de buscar respostas aos questionamentos levantados e alcançar os objetivos pretendidos, embasamos a pesquisa sob a ótica do texto multimodal que aqui é compreendido como aquele que mescla seus meios de apresentação, interrelacionando os aspectos visuais, verbais e sonoros. Estas configurações multimodais dos textos têm se intensificado, em grande parte, devido à disseminação das novas tecnologias, visto que a proliferação de aparatos tecnológicos incentiva o surgimento de novas composições textuais, com elementos advindos de diversas formas de linguagens (palavras, sons, multiplicidade de cores, imagens estática e em movimento); assim, produzir sentido numa língua envolve um processo semiótico multifacetado assumindo que tal processo encara a aprendizagem linguística como práticas socialmente situadas.

Destarte, verificamos que a união desses diversos modos de abordagem textual é imprescindível ao professor de língua inglesa atual, visto que, ao mesmo tempo em

que a tecnologia amplia o acesso à educação, encoraja a inclusão e apoia o desenvolvimento do aprendiz, o embasamento nos textos disponíveis no livro didático é substancial para o contato com o texto impresso, que na contemporaneidade também vem recheado de informações, cores, imagens, sentidos e sons (disponibilidade de gravações em CD). Observamos ainda que os livros didáticos atuais dialogam em suas variadas unidades com as ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade, citando em diversos momentos o trabalho com *links*, *blogs*, *e-mails*, vídeos, entre outros, além da possibilidade de utilização do livro didático digital. Ademais, disponibiliza também análise de mensagens/textos/conteúdos por meio de distintos tipos textuais: fôlderes, mensagens cotidianas, guias, entre outros.

Não podemos perder de vista a noção dos sujeitos como produtores de cultura, uma vez que os aparatos tecnológicos permitem interatividades e atividade entre seus usuários, possibilitando, principalmente, “[...] trazer para a sala de aula situações de interação real” (PAIVA, 2000). Logo, ao abordar este ensino multifacetado, com textos multimodais, dispostos em fontes impressas e tecnológicas, ao educando é permitida a mediação com seu outro par e é importante ressaltar que

[...] é pela interação do indivíduo com o meio que o aprender se dá, possibilitando a maturação biológica das estruturas cognitivas; é através da mediação que certos valores socioculturais são apresentados aos aprendizes; a mediação, nesse caso gera novas experiências de necessidades no aprendiz, renovando, assim, padrões cognitivos adquiridos em situações prévias de aprendizagem (VYGOTSKI, 2008, p. 57).

Ao embasarmos o presente estudo em tais perspectivas, vislumbramos a formação de cidadãos-leitores condizentes com a sociedade em que se vive, críticos em relação às questões sociais, políticas, culturais e educacionais, pois, assim, o aluno se conscientiza de que

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97-98).

Conforme pontuado acima, consideramos que o ensino de LI necessita de abordagens que vão para além do estudo do signo e da linguagem ligado às convenções, que situa o aluno-leitor em seu espaço-tempo e oportuniza uma formação crítica que o possibilita a atuar e se posicionar nesta sociedade multifacetada e que requer tantas ações de linguagem e competências do cidadão, afinal “[...] falar, escutar, ler e escrever reafirma, cada vez, nossa condição de *gente*, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço” (ANTUNES, 2007, p. 23, grifo da autora).

O desenvolvimento desta pesquisa tem como *lócus* duas escolas públicas que ofertam a última etapa da educação básica (Ensino Médio) no município de Nova Venécia-ES: a *Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Dom Daniel Comboni* e o *Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Nova Venécia*. Estas instituições de ensino possuem realidades diferentes, desde o público atendido em cada uma delas aos tipos de cursos ofertados (Ensino Médio regular e Ensino Médio Integrado a formações técnicas) e distintas fontes de recursos financeiros, estruturais e físicos disponíveis.

A escolha por essas duas escolas se justifica por elas serem as únicas que ofertam o Ensino Médio na zona urbana do município de Nova Venécia no turno diurno, além do fato de a pesquisadora já ter trabalhado nessas instituições, corroborando no conhecimento prévio de suas realidades e por ter ciência de que são escolas que oferecem vasta gama de oportunidades/campos de pesquisa. As turmas de 3º ano do Ensino Médio do turno matutino de cada uma destas instituições são o público-alvo desta pesquisa. O turno matutino foi escolhido pelo motivo de ser professor efetivo quem atua em tais unidades de ensino, visto que, como a pesquisa tem o período de dois anos, isso facilita o contato e observação permanentes, pressupondo não haver, assim, interrupção do trabalho desenvolvido/pesquisado no intermédio de um ano letivo para o outro.

Apontamos ainda que, em geral, os professores de inglês destas escolas possuem formações também distintas: desde docentes graduados com cursos de idioma na área de língua inglesa a professores mestres e com vivência em país cuja língua materna é o inglês. O sujeito de aprendizagem também é bastante diversificado:

alunos com acesso a computadores, que fazem/já fizeram cursos de idiomas a educandos com pouquíssimo acesso esta língua. Este é um dos motivos para o desenvolvimento de tal pesquisa: mediante realidades tão diferentes, é preciso e relevante saber como o ensino de leitura em língua inglesa pode contribuir para estas realidades e fazer do aprendizado de tal língua realmente efetivo e útil a estes educandos.

Justificamos, pois, este trabalho pela necessidade de se investigar como o ensino de leitura nas aulas de língua inglesa pode se apropriar das possibilidades da perspectiva multimodal em diversos recursos, constituindo um novo espaço para construção e negociação de significado em língua adicional. É de grande conhecimento que a maioria dos jovens hoje sabe manusear *tablets*, computadores, redes sociais, aplicativos, entre outros. É notório também que o perfil de leitura de nossos educandos mudou nos últimos anos; no ensino e aprendizagem de língua adicional atualmente não cabem somente textos escritos e estáticos, segregados da dinamicidade que as diversas fontes podem nos trazer (imagens, aparatos visuais, recursos tipográficos como itálico e negrito, sons, cores), visto que

Texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um design que pauta o dia a dia de nossa sociedade. Cada vez mais essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX (RIBEIRO, 2016, p. 33).

Portanto, as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICEs)<sup>6</sup> revelam-se como uma ferramenta bastante poderosa no domínio da educação, visto que se trata de aprendizagem, quando bem orientada, mais interativa que o tradicional. Entretanto, alguns problemas são enfrentados quando lançamos mão dessas possibilidades multifacetadas de ensino: dificuldade de acesso à internet; falta de recursos nas escolas (equipamentos sonoros e computadores, quantidade insuficiente de LD para todos os alunos, entre outros);

---

<sup>6</sup> Considerando que nesta pesquisa adotamos uma visão de língua que possibilita expressar-se e posicionar-se frente aos diversos contextos, utilizamos o termo Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICEs), conforme Lacerda Santos (2014), vez que elas são “[...] assim definidas justamente por serem suportes privilegiados e inovadores para que nos informemos com mais intensidade, para que nos comuniquemos com mais agilidade e para que nos expressemos com mais liberdade” (LACERDA SANTOS, 2014, p. 530).

mescla de alunos que têm grande acesso e facilidade em lidar com estes aparatos e os que não têm tamanha possibilidade e conhecimento, falta de formação docente para lidar com tais facetas.

Vemos, então, que o universo desta pesquisa é promissor, pois seus caminhos possibilitam estudos para compreender melhor o ensino de leitura em língua inglesa e meios para se contornar os problemas aqui apontados, bem como construir proposições que visem contribuir com esse ensino.

Dessa forma, a pesquisa tenta, à luz dos estudos multimodais, gêneros e multiletramentos e sob a perspectiva sociosemiótica da linguagem, analisar o ensino da leitura em língua adicional. Nesse contexto, observamos um gradativo número de trabalhos que versa sobre o assunto sob à égide da perspectiva multimodal, multiletramentos e letramento crítico, a saber: os estudos a respeito *Gramática do Design Visual - GDV* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006), *Multimodalidade*<sup>7</sup> (KRESS, 2010b) e *Discurso Multimodal*<sup>8</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001); as análises de Dias (2002, 2006 e 2009) sobre as contribuições do livro didático em língua inglesa, bem como os trabalhos a respeito dos multiletramentos e a educação crítica em língua inglesa de Ferraz (2015) e letramento crítico de Duboc (2015).

Considerando que abordaremos a leitura para além da visão de decodificação mecânica das letras e palavras, concebendo então que ser letrado e ler na vida é “[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade” (ROJO, 2004, p. 1), abrangemos primeiramente, como concepção teórica, as noções de gênero e enunciado na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), uma vez que não é possível conceber o texto, as palavras, a língua fora de sua esfera social e contexto de enunciação, somente assim forma-se um sujeito capaz de ocupar uma posição ativo-responsiva ao compreender o significado linguístico do discurso, que “[...]”

---

<sup>7</sup> *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. (KRESS, 2010b).

<sup>8</sup> *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Corroboram com a presente pesquisa também os estudos dos multiletramentos abordados por Cope e Kalantzis (2006) e Unsworth (2001/ 2004), esclarecendo as multiplicidades dos canais e mídias de comunicação, bem como a diversidade linguística e cultural pela qual os textos hoje são distribuídos. A educação crítica em língua inglesa apontada por Ferraz (2015) e Duboc (2015) também apoia nossas análises, ratificando a impossibilidade de segregar a leitura crítica da condição histórica do aprendiz. E ainda: a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) serve de embasamento para se compreender o processo de construção de significados (*meaning making*) dos textos com caráter multissemiótico que nos permeiam atualmente com sua forma multifacetada, imbricando diferentes modos e escolhas no processo de produção de sentido.

Para melhor compreensão da progressão dos estudos e análises realizadas, é preciso ressaltar que, além das considerações elucidadas nestas colocações introdutórias, a dissertação foi estruturada da seguinte forma: no capítulo a seguir, intitulado *O livro didático nas aulas de língua inglesa: da implantação às possibilidades de uso*, pretendemos situar o ensino de língua inglesa e o livro didático, esclarecendo desde seu histórico de implantação à atual forma de seleção e uso deste como recurso importante no processo de ensino e aprendizagem; elucidamos também como o LD tem sido *corpus* de análises e investigações nos últimos 3 anos, fazendo um levantamento das pesquisas de Mestrado que tratam do seu uso articulado à abordagem multimodal e à perspectiva dos Multiletramentos. Em seguida, no capítulo *Referencial teórico: do dialogismo bakhtiniano às contribuições dos multiletramentos e multimodalidade*, discorreremos sobre o aporte teórico utilizado como base para as análises; destacamos então o estudo do gênero na perspectiva bakhtiniana, a Semiótica Social e seus desdobramentos e os estudos dos Multiletramentos e multimodalidade.

No capítulo 4, *Metodologia*, apresentamos os procedimentos e instrumentos de análise, detalhando o perfil das escolas em que a pesquisa foi feita, bem como as ferramentas de coleta das informações. No capítulo 5, *Multiletramentos e*

*multimodalidade textual: do material didático às práticas de sala de aula*, discutimos as análises a partir das fontes do *corpus* investigado: duas **atividades de leitura** dos livros didáticos usados nas escolas pesquisadas, sob à luz da Semiótica Social e dos Multiletramentos; posteriormente, procedemos a análise dos **discursos dos professores** envolvidos quanto ao ensino de LI num panorama geral e suas percepções acerca dos Multiletramentos; em seguida, partimos para as **observações e percepções a respeito das aulas assistidas** para, então, articularmos o entrelaçamento entre o LD, os discurso dos professores e suas práticas didáticas. Por fim, fazemos uma reflexão sobre as análises realizadas e o delineamento das considerações finais, por intermédio de síntese geral das conclusões alcançadas e respostas aos questionamentos levantados *a priori*.

Enfatizamos, pois, que as discussões aqui tecidas não pretendem limitar o debate a respeito da leitura em língua adicional nem tampouco levantar apontamentos estanques e fechados referentes ao objeto de estudo, mas sim oportunizar e favorecer reflexões que visem ao alargamento das possibilidades e concepções a respeito dos caminhos que o ensino de leitura pode trilhar na formação do sujeito aprendiz.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: DA IMPLANTAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE USO

*Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.  
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)*

Historicamente, o homem deixa seus registros e marcas para contar suas histórias e experiências; para isso, escreve-os, ao longo dos séculos, em pedra, tecido, papiro, paredes, folhas, na própria pele, nos diversos aparatos tecnológicos, em livros e em tantos outros materiais. A escrita, portanto, é constituinte fundamental da história do homem e, na educação, o livro assim também o é. Nas escolas, o livro utilizado em maior escala é o livro didático, conforme frisado por Silva:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionado por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula [...] (SILVA, 2012, p. 806).

O LD é distribuído às instituições de ensino públicas para duas etapas da educação básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio - através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob atribuição do Ministério da Educação (MEC)/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo o portal do Programa, o PNLD “é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937”<sup>9</sup>. Entretanto, conforme aponta Silva (2012), há registros de utilização de LD no Brasil desde o período imperial, embora a impressão das obras fosse feita na Europa, por não haver no país “boas condições para produção e publicação de textos didáticos no século XIX” (Idem, *ibidem*, p. 808); isso acarretava aumento nos custos de cada livro, o que, conseqüentemente, fazia com que tais obras fossem direcionadas a uma camada mais favorecida financeiramente. Outro fato que não se pode negar é a questão financeira e de interesse político em volta do LD, conforme assevera Bittencourt (2004) sobre o período de 1820 a 1860:

A concepção de livro didático e a sua destinação eram determinações quase exclusivas do poder político educacional, que procurava, no grupo da elite intelectual, apoio para a produção desse tipo de literatura. Tivemos

---

<sup>9</sup> Informação disponível no site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 02 dez. 2017, às 18:06.

assim, na geração dos iniciadores da produção didática, figuras próximas ao governo, escritores de obras literárias, sobretudo os principais encarregados do “fazer científico” da época. Os compêndios que escreveram para o público estudantil eram de literatura, gramática, história e geografia, dedicados ao ensino secundário, majoritariamente, e em menor escala para as “escolas de primeiras letras”. Os autores, com raras exceções e pela condição da disciplina, inspiravam-se ou mesmo adaptavam obras estrangeiras. Os livros de matemática, então desdobrada em aritmética, geometria, álgebra exemplificam essa produção modelada em obras europeias, lembrando ainda que os programas curriculares eram originários e “traduzidos”, em sua maioria, da França (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

Destacamos ainda que, além da dificuldade de impressão e os altos custos dos livros, havia o fato de os professores enxergarem a obra adotada como um método de ensino que devia ser fielmente seguido, visão que dificultava seu uso, devido à falta de formação do docente que, muitas vezes, era obrigado a aprender na prática. Veio então a necessidade de aperfeiçoar e transformar o livro em algo mais atrativo: “As ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos ‘gêneros didáticos’, destacando os livros de leitura e os livros de lições de coisas, não se limitando mais a compêndios e cartilhas”. (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

A partir de 1930, o panorama começa a mudar. O Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), sob o comando de Francisco Campos, propõe uma proposta pedagógica nacionalista, fomentando a produção didática nacional. Em 1937, cria-se o Instituto Nacional do Livro; é este Instituto que, mais tarde, em 1971, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). É um período em que o livro é adotado por um tempo consideravelmente longo. Em 1938, através do decreto-lei nº 1.006, estabelece-se a primeira política de legislação, controle de produção e distribuição de livro didático no país e, em 1945, o decreto-lei nº 8.460, além de consolidar as condições de utilização do LD, restringe ao professor, em seu artigo 5º, a escolha do livro a ser utilizado pelo aluno. Ao longo dos anos seguintes, as condições de produção, aquisição e distribuição do livro passam por diversas alterações, em especial:

- Em 1960, com o processo de democratização do ensino e a larga expansão da rede escolar, com número de alunos triplicado, o governo partiu para “[...] políticas de barateamento do material didático” (SILVA, 2012, p. 809).
- Em 1970, conforme aponta Silva (Ibidem), o MEC passa a produzir livros didáticos em coedição com o setor privado.

- Em 1985, o Decreto nº 91.542 extingue o PLIDEF e institui o PNLD; este estipula, entre outras mudanças, a reutilização dos livros e automática abolição do livro descartável, fim da participação financeira dos estados na aquisição dos livros e extensão da oferta aos alunos da 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e sua distribuição se restringe ao atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
- Em 1993/1994, são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.
- Em 1995, de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
- A partir de 1995, o MEC passou a adotar “um processo de avaliação mais criterioso e sistemático” (Silva, 2012, p. 812), publicando tais critérios nos Guias de Livros Didáticos.
- Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série.
- Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
- De 2002 a 2004, a distribuição para o Ensino Fundamental (EF) se dá integralmente. É a partir de 2004 que se inicia a distribuição ao Ensino Médio (EM) de forma progressiva; primeiramente, foram distribuídos os livros de Português e Matemática para os alunos do 1º ano do EM do Norte e Nordeste do país.
- Em 2011, ocorre pela primeira vez distribuição do livro didático de língua adicional para os anos finais do EF.
- Em 2012, há a primeira distribuição do livro didático de língua adicional para o EM. Além disso, ainda em 2012, pela primeira vez as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos no âmbito do

PNLD 2014. Esse novo material multimídia inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados.

- Para o ano letivo de 2015, foi lançado em 2012 o edital que previa que as editoras podiam apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital.
- Por fim, é preciso salientar que o livro didático é responsável por grande faturamento das editoras no Brasil. Seu processo de comercialização e escolha “[...] sempre esteve dependente do estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador, condição que conduziu os editores a estratégias diversas de aproximação com o poder educacional” (BITTENCOURT, 2004, p. 490).

O histórico acima apontado comprova as diversas alterações pelas quais o PNLD passou desde seu financiamento a sua forma de disponibilização (impresso e digital). Atualmente, a escolha do LD ocorre a cada triênio, ficando a cargo de cada escola definir a obra a ser utilizada em cada componente curricular. Há de se ressaltar que a legislação atual incumbe ao professor a análise das obras disponíveis à escolha. Para isso, é lançado no ano anterior ao início do triênio de utilização da coleção o Guia do LD; este contém todas as obras selecionadas para avaliação docente; o filtro de quais livros serão disponibilizados para escolha cabe à equipe do MEC/FNDE, composta por especialistas de cada área de conhecimento. No Guia, visualizam-se informações da obra, entre elas, resenha com visão geral e sumário completo.

Para a escolha do triênio 2018 - 2020, uma inovação foi implantada: disponibilizou-se o acesso digital à obra completa para análise do professor somente no período da escolha. Nas escolas, cabe aos docentes a decisão da 1ª e 2ª opções (somente uma delas é enviada à instituição; em caso de problemas na negociação entre MEC e editora da 1ª opção, recorre-se a 2ª opção); após decidido, é de atribuição do diretor escolar registrar as obras selecionadas de todos os componentes no sistema do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Interativo); é também possível o professor escolher somente a 1ª opção ou também não realizar a escolha, ficando a escola impossibilitada, neste caso, de receber pelo respectivo triênio a obra daquele componente curricular.

Quanto ao LD de língua adicional, cada unidade escolar pode adotar obras de língua inglesa e língua espanhola. Estas possuem três volumes, uma para cada ano do Ensino Médio. Entretanto, como em muitas instituições a língua adicional não é ofertada nos três anos do EM ou devido ao reduzido número de aulas desse componente, nem todos os volumes são trabalhados por completo; cada volume do professor e do aluno possui um CD na contracapa.

Todo o processo de escolha é muito relevante para que a obra adequada, que mais corresponda às necessidades globais e locais de cada realidade escolar, seja utilizada com êxito. Quanto à fase de análise, Ramos (2009, p. 190) orienta que

Cabe ao professor avaliador julgar o quanto esse LD pode se adequar as suas necessidades, às suas próprias concepções e novas concepções prescritas nos documentos oficiais para merecer ser selecionado, bem como o quanto de trabalho dará para que mereça ser adaptado [...].

Entretanto, em muitos espaços, o LD ainda é visto como um manual a ser seguido ou ainda constitui-se como única fonte de material no cotidiano das aulas, acarretando um ensino estanque, encapsulado e mecânico, seguindo a rigor a ordem do que lá é colocado. No mundo globalizado em que vivemos, com tantas mudanças e tecnologias que encontramos disponíveis, o LD não pode ser visto como um material a ser cumprido por obediência; ao contrário,

[...] o LD de LE deve incentivar professores e alunos a criar e ir além dele, acrescentando materiais de suas próprias escolhas ou seguindo sugestões do livro sobre sites interessantes, filmes apropriados aos assuntos discutidos na sala, *trailers* na Internet, projetos educacionais, entre outros (DIAS, 2009, p. 210).

O histórico do LD de língua adicional comprova o papel que esse recurso deve desempenhar ao longo das aulas. Paiva (2009), numa retrospectiva sobre os livros didáticos adotados no Brasil e as formas de seu uso ao longo dos anos, assevera que “apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na *web*, espera-se também que o professor seja capaz de complementar e adaptar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático para seu próprio contexto” (PAIVA, 2009, p. 53). Através desse estudo da autora, concluímos que:

- No Brasil, na primeira metade do século XX, houve adoção de livros focados na gramática e tradução; entretanto, há registro de livro utilizado no *Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro) em que, embora o foco predominante ainda fossem

as estruturas gramaticais, havia exercícios que incluíam a língua como comunicação e veículo de práticas sociais diversas.

- Ao final da década de 1940, “os manuais de gramática e tradução começam a dar lugar aos livros que enfatizavam também à língua falada” (PAIVA, 2009, p. 28); inicia-se a inclusão de ilustrações e diálogos.
- Na década de 1970, os materiais audiovisuais tomam maior espaço, com a crença de que a escrita poderia perturbar a oralidade.
- Precisamente em 1977, com a abordagem comunicativa em foco, volta-se para um trabalho da língua em uso, a língua para comunicação.
- É ainda na década de 1970 que, com a expansão das universidades e cursos pré-vestibulares, há um considerado aumento na produção de LD de inglês; um dos nomes mais famosos, à época, é Amadeu Marques. Este, em entrevista à autora Paiva (Idem, ibidem, p. 44), aponta como iniciou a escrita de livro didático voltado ao objetivo da época com o seguinte depoimento: *O importante ali era adestrar os alunos de modo que tivessem boas notas em inglês e isso os ajudasse a passar no vestibular. Daí surge a necessidade de preparar o material próprio, visando aquele tipo de prova. Nasceram as primeiras apostilas.*
- Dos anos de 1980 até os dias atuais, os livros vão se enriquecendo de cor, imagens, diálogos, dicas, listas, gêneros; ao professor, são destinadas seções de metodologias, planos de aula e orientações metodológicas.

Como se percebe pelo histórico, o LD foi aprimorado e se adequando às mudanças pelas quais nossa sociedade perpassa. Não há como conceber um material didático que não inclua/interaja com os avanços da paisagem semiótica que constatamos em nossa realidade. Dias (2006, p. 237-238) aponta que

Embora os recursos tecnológicos atuais, representados principalmente pelos CD-ROMs e pela Internet, estejam ganhando espaços cada vez mais privilegiados na sala de aula de língua estrangeira (LE), o livro didático (LD) continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas de Educação Básica no contexto brasileiro. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial (e, muitas vezes, único) através do qual se estabelecem as interações professor/aluno e o conteúdo a ser ensinado e aprendido. [...] Com isso, o LD marca de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave tanto nas práticas escolares com fins à aprendizagem de LE, quanto na formação continuada do professor [...].

Os modos de se comunicar atuais são repletos de recursos midiáticos, imagens, cores, tipografias, sons; não há a linearidade do texto, nem neutralidade; a digitalidade também se imbricou em nossas formas de expressão e, conseqüentemente, isso se reflete nos recursos de que nos servimos ao ensinar uma língua. O LD do século XXI acompanhou tais transformações e inseriu, ao longo de suas páginas, textos de diversos gêneros, bem como seções voltadas à leitura, diálogos, revisões, exercícios de audição e interpretação. Não há como descartar o trabalho de letramento discursivo, visual, digital, crítico que pode ser oportunizado por essa tecnologia; o LD constitui-se um dos principais materiais de ensino de línguas adicionais na atualidade e é através dele que entramos em contato com a cultura do outro, com um universo de países muitas vezes inimagináveis pelo aluno e professor, com o idioma e costumes alheios, construindo e aprimorando o conhecimento de nossa própria cultura, afinal o desenvolvimento da competência comunicativa está imbricado no aprimoramento das associações interculturais. A relevância do LD também é pontuada por Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) ao revelarem que

[...] a maior parte dos professores e estudantes de uma determinada língua estrangeira não tem a oportunidade de vivenciar a cultura do outro, mas constrói suas imagens a partir de filmes, matérias televisivas e notícias jornalísticas, o que resulta, muitas vezes, na produção de estereótipos culturais. Nesse sentido, o LD desempenha um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas. Além disso, ele pode sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo e, assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada em situações de uso da língua-alvo (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 290).

São as situações concretas de uso da língua em forma de práticas sociais que devem ser o foco no trabalho com o LD de língua adicional, cabendo ao professor agregar os textos e conteúdos lá disponíveis com outras tecnologias dispostas em nosso meio, ampliando as possibilidades de aprendizagem do sujeito por meio da exposição a materiais e instrumentos que articulem a diversidade de linguagens e os diferentes modos comunicativos pelas quais a informação hoje é distribuída; desta forma, “[...] o livro didático, então, como gênero multimodal e objeto de representação, pode ser um objeto pedagógico capaz de estar a serviço da promoção de multiletramentos” (SILVA, 2015a, p. 48). Entendemos, pois, o LD como agente, fonte e instrumento de intermédio do ensino de língua e meio de

conhecimento de outra realidade, visto que, “[...] através dele ou com ele, é promovida a apropriação de um código a ser usado” (Idem, *ibidem*, p. 48).

Ainda ressaltamos que, nos últimos anos, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), nas OCEM (2006) e nos estudos atuais do ensino de línguas, o livro didático tem cada vez mais incorporado textos de diversos gêneros (cartaz, pôsteres, textos literários, informativos, notícias, entre outros). Novas práticas e metodologias docentes são, portanto, primordiais para que realmente aconteçam mudanças a partir do trabalho com o LD. É preciso refletir sobre o papel do professor neste novo contexto do ensino de línguas em que o LD aparece para corroborar.

Primeiramente, é necessário considerar as vivências de linguagem já trazidas pelo aluno, valorizar o capital linguístico social já dominado por ele; mister também entender a leitura como um processo dinâmico, que considera as diversas formas de compreensão e decodificação dos textos e dos modos semióticos neles imbricados. Portanto, nessa perspectiva, cabe ao professor “[...] buscar meios de ampliar as possibilidades de aprendizado para seu aluno, proporcionando um ambiente pedagógico propício, por meio da exposição a instrumentos que conjuguem uma diversidade de linguagens” (MONTEIRO, 2015, p. 178). Para tanto, é importante que o docente acredite que o ensino de línguas, mesmo quando se usa o LD como recurso protagonista, não visa somente o conhecimento técnico dos aspectos linguísticos, mas também a formação crítica do aluno; é relevante também que o professor seja capaz de perceber que um ensino que leve o educando a negociar significados nos mais variados contextos exige, muitas vezes, enfrentamentos, conflitos, negociações e constantes *feedbacks* de todos os envolvidos no processo; assim, podemos encontrar caminhos para oportunizar ao aprendiz uma formação digna, para que ele tenha condições de se emancipar ideologicamente, construir sua identidade e também se preparar para o mercado/sociedade no qual se insere.

Faz-se importante, então, pensar uma prática que perpassa os movimentos dos letramentos, que propicie ao aluno se atrelar às repercussões neoliberais (ler e operacionalizar, conectar-se com os meios digitais, checar *e-mails*, mensagens, realizar leituras disponíveis em diversos meios e por diversos modos: escrita,

imagens, gráficos, entre outros) ao mesmo tempo em que constrói sua identidade, amplia o conhecimento e afirma seus valores sociais, culturais e ideológicos. Para uma prática que siga tais preceitos, os estudos atuais apontam para o trabalho de forma contextualizada, logo, com foco sobre o **texto**, uma vez que a “comunicação – em qualquer que seja o modo – sempre acontece em forma de texto”<sup>10</sup> (KRESS, 2010a, p. 47, tradução nossa); a gramática ou a palavra sozinha não dá conta de atender as necessidades da interação, do diálogo, da situação, do pensar sobre a linguagem, afinal

[...] O texto não é a forma de se usar a língua. É a **única forma**. A forma *necessária*. Não tem outra. A gramática é constituinte do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130, grifo da autora).

Na perspectiva atual, vemos que as necessidades se embasam numa transposição didática multicultural, que permita ao aluno se engajar, através da exploração e compreensão dos textos com apoio dos aparatos tecnológicos, nas exigências do mercado (e por que não?) e também que encontre possibilidade de dialogar com outras culturas sem abrir mão de seus valores; um currículo que abranja práticas discursivas de diversos grupos; que reflita o caráter heterogêneo da linguagem; que considere o contexto, valores e crenças embutidos em cada mensagem e que leve em conta, no processo da leitura, todos os aspectos multimodais marcados nos diversos enunciados e textos, a fim de que o aluno se conscientize de que a língua extrapola aquele caráter prescritivo e normatizador que por muito foi imposto e consiga participar ativamente do processo de comunicação/interação.

Nessa abordagem, considerar a formação de um sujeito-leitor que compreenda que nenhum discurso é neutro, esteja ele no LD ou não, nada está acabado, mas sim em processo de (trans)formação; logo, a necessidade de se trabalhar a partir do texto, visto que “[...] nenhum texto traz explícitas todas as informações que transmite. Nenhum texto é absolutamente completo. Muito do que é dito está implícito, apenas pressuposto ou subentendido” (ANTUNES, 2007, p. 56). Explorar tal incompletude é dar acesso aos alunos às diversas formas de poder impregnadas nas mensagens,

---

<sup>10</sup> Tradução de: “Communication-whatever the mode-always happens as text” (KRESS, 2010a, p. 47).

estejam elas às claras ou omitidas. Essa também é a perspectiva de leitura assumida na presente pesquisa, acreditando que “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, o ensino de língua inglesa como um todo será útil para as múltiplas necessidades do ser humano e, por isso, aprender esta língua adicional tem uma função que extrapola o *status* social e se adequa às necessidades de se dialogar com um mundo sem fronteiras (LIMA, 2011). O LD, nesse panorama, é um recurso propulsor na distribuição e representação de textos que refletem as práticas de letramentos que fazem parte da realidade semiotizada do aluno. É preciso, pois, refletir como esse instrumento pode, de fato, contribuir nas práticas contemporâneas de sala de aula sob a ótica dos gêneros, Multiletramentos e multimodalidade, de forma que a leitura e detalhamento dos textos que o constituem colaborem no processo de exploração do reconhecimento, decodificação, compreensão, inferência e, principalmente, transposição social do que se está lendo.

No intuito de aprofundarmos as reflexões aqui propostas, debruçamo-nos, *a priori*, sobre alguns trabalhos e estudos já realizados que versam sobre os pilares desta pesquisa, a fim de analisar o que já tem sido feito para dialogar com as contribuições existentes e também investigar as novas possibilidades de reflexões e olhares a respeito do mesmo tema. No tópico a seguir, traçaremos então alguns levantamentos obtidos através da análise de trabalhos publicados no âmbito de dissertações de Mestrado sobre a temática aqui tratada.

## 2.1 ESTUDOS SOBRE MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DE OUTROS OLHARES: ESTADO DA ARTE

*„Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele o próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse (AMORIM, 2004, p. 97).*

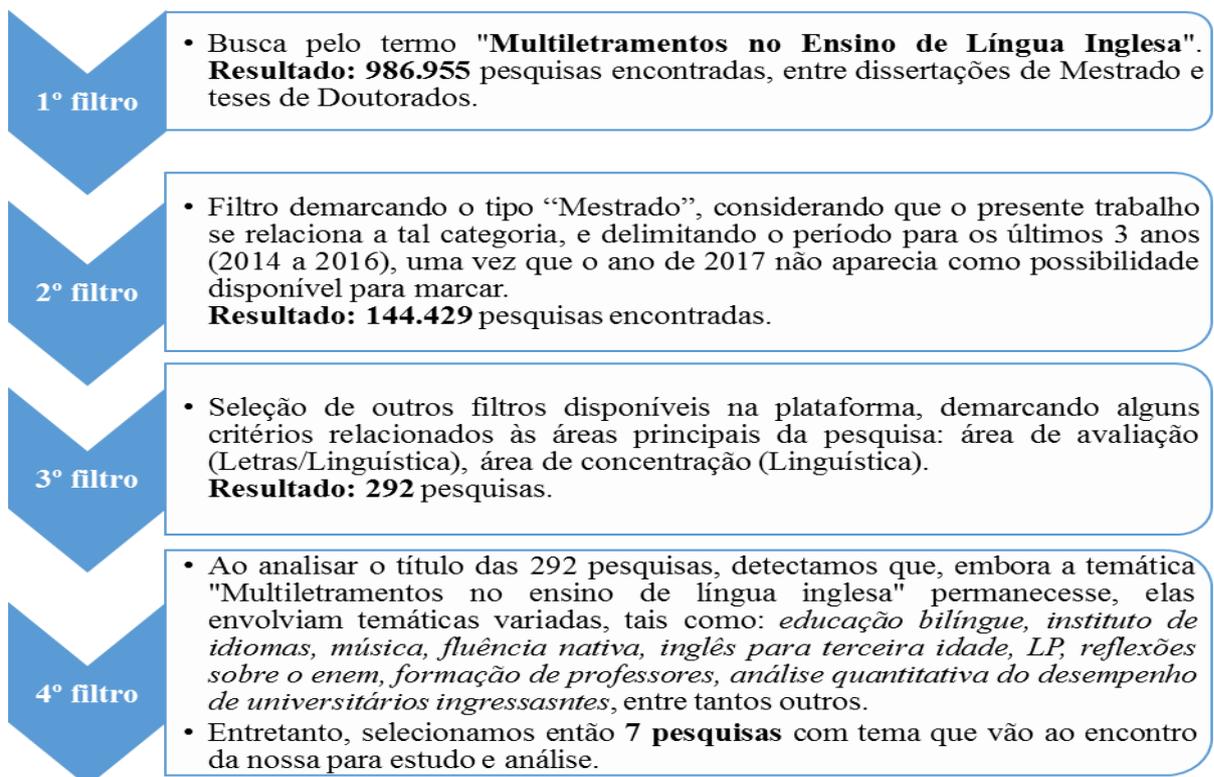
Ao iniciar as etapas da presente pesquisa, foi importante buscar o que se tem produzido e pesquisado sobre as principais temáticas que a envolvem

(multimodalidade, gêneros, multiletramentos e ensino de leitura em língua inglesa), a fim de analisar os diálogos tecidos entre diversos pesquisadores do país, afinal

[...] Na verdade, o que queremos é propor a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e que acolhe o estranho. Abandona seu território, **desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la** (AMORIM, 2004, p. 26, grifo nosso).

Estudar o que se tem produzido recentemente para aprender com o outro, construindo na alteridade de vozes e enunciados a nossa própria voz é fundamental numa pesquisa enviesada nas ciências humanas e sociais, num trabalho que não busca respostas limitadas, mas sim um pensar interativo e crítico sobre os diversos aspectos da linguagem e da leitura. Visando dialogar com outras vozes e entender os caminhos e conclusões alcançadas por recentes trabalhos, fizemos um levantamento, através do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>11</sup>, filtrando a pesquisa da seguinte forma:

Figura 1 – Procedimentos de busca por pesquisas recentes na área



Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 30 mar. 2018, às 14:27.

A primeira dissertação analisada é referente à leitura e letramentos no ensino de LI sob o título *O papel do ensino de língua inglesa na formação do leitor/cidadão crítico: leitura e letramentos no contexto escolar* (SILVA, 2015b). De cunho participante e documental, analisa o papel do conhecimento local no processo das atividades de leitura embasadas em quatro unidades de um livro didático adotado em duas turmas de 3º ano (EM) em uma escola estadual do Rio de Janeiro, sob o viés teórico da leitura crítica e do letramento crítico. Apresenta os principais modelos de leitura existentes e concentra-se na análise dos desdobramentos locais das atividades de leitura contidas no LD adotado na escola-alvo de sua pesquisa. Entre tantas conclusões, a autora ratifica que não há como delegar ao LD, de forma absoluta e única, o papel de fomentador de práticas de leituras diferenciadas e sociodiscursivas e enfatiza que o ensino de leitura em LI enquanto prática social pode colaborar nos processos de aprendizado da língua materna e adicional.

O segundo trabalho lido refere-se à dissertação de título *A produção oral sob a perspectiva dos gêneros textuais e do letramento no livro didático de Língua Inglesa* (LOMBARDI, 2014). Sob a ótica de teorias de gêneros (abordagens sociodiscursivas e sociorretóricas) e dos Novos Estudos do Letramento, Lombardi (2014) realiza uma pesquisa documental, focada na análise de atividades de produção oral de quatro livros didáticos, verificando, entre outros aspectos, se elas se orientam pela noção de gênero e se elas se apresentam como formas capazes de promover o letramento do aluno. Ainda discorre sobre a transposição didática do LD para as aulas de língua inglesa, num estudo sobre os PCNs e o PNLD. A pesquisadora finaliza apontando a necessidade de mais contextualização das atividades do LD, em especial as orais, bem como os avanços pelos quais este instrumento passou nos últimos tempos.

Em seguida, analisamos a dissertação de título *Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos Multiletramentos* (AGRA, 2016). Assumindo a perspectiva social de língua, conforme Bakhtin, e a pedagogia dos Multiletramentos, embasada em Rojo, o trabalho investigou como os processos de interação, à luz das postulações de Vigotski, contribuíram nas mudanças da relação das crianças com a língua inglesa e como a inserção da língua mais cedo na vida escolar dos alunos, “além de alicerçar o seu desenvolvimento linguístico-discursivo, contribuiu para a formação cidadã dos

alunos envolvidos” (AGRA, 2016, p. 5). Focando no ensino de LI para crianças, a autora demonstra muita afinidade com a escola e sujeitos pesquisados, descreve os procedimentos, as fronteiras e êxitos da pesquisa, detalhando os diálogos tecidos e suas interpretações sob o viés dos Multiletramentos e Letramento Crítico, identificando como as crianças refletiram e agiram, a partir das aulas de inglês, sobre suas realidades.

Prosseguindo com a análise de pesquisas realizadas, partimos para a leitura do trabalho de Barbosa (2014) sob o título *Letramentos e multiletramentos: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna-BA*. Adotando a perspectiva qualitativa de cunho etnográfico, o pesquisador investiga as concepções de Letramentos e Multiletramentos a partir da análise e relato de quatro professoras de línguas da educação básica (EF II e EM) de uma escola estadual do interior da Bahia. A tessitura de sua análise das entrevistas/diálogos comparando com as aulas das docentes pesquisadas é muito interessante e muito colaborou para com nossa pesquisa, pois conseguimos visualizar outras formas de abordagem e de construção de elo entre discursos, práticas e relação pesquisador-pesquisado.

A quinta dissertação de Mestrado analisada foi a de título *Atividades de leitura em inglês para a interculturalidade: análise das seções de leitura de uma coleção didática* (MIRANDA, 2016). O trabalho investiga a contribuição das atividades de leitura em inglês de uma coleção didática aprovada pelo PNLD, objetivando reconhecer se as atividades de leitura propostas estão em consonância com os princípios da abordagem intercultural para o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Após situar o ensino de inglês, sua perspectiva global, intercultural, bem como tecer considerações sobre o papel da leitura e do LD, Miranda (2016) analisa as atividades das seções de leitura da coleção didática selecionada e pontua a importância desta em sala de aula, mas frisa que “apenas a presença de atividades interculturais no LD não garante o desenvolvimento dessa competência” (MIRANDA, 2016, p. 124 no pdf), necessitando, dessa forma, da atenção do professor para a realização de um trabalho que venha a explorar a leitura intercultural.

Outro trabalho examinado foi o intitulado *Questões de leitura multimodal no ensino de Língua Inglesa: paralelo entre o livro didático e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM* (MARENCO, 2014), que analisa a multimodalidade nos documentos de orientação dos livros didáticos e ENEM, embasando-se em Kress (*Literacy in the New Media Age*). Ao longo do estudo, ela enfatiza que a leitura multimodal precisa ser desenvolvida na escola, tendo em vista seus reflexos nas práticas sociais do aluno dentro ou fora dos espaços educacionais e ainda investiga as harmonias e desarmonias na exploração dos modos no ENEM e LD, concluindo que a leitura alcançou, de fato, perspectivas mais amplas voltadas para textos multimodais.

Por fim, debruçamo-nos sobre o trabalho de Assunção (2014), cujo título é *Estratégias de leitura em Língua Inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal*. Visando analisar as estratégias e o processo de construção de sentido na leitura de infográficos em língua inglesa por alunos de nível superior com base nos multiletramentos e sob o arcabouço da SS e da GDV, Assunção (2014) discorre sobre letramentos e estratégias de leitura, esta concebida como processo que provoca uma mudança no mundo. O pesquisador conclui com reflexões sobre o uso de textos multimodais, afirmando que

Currículos que integrem elementos multimodais, baseados em estudos como este, podem apresentar um diferencial capaz de estimular os alunos a aprender mais, em um ambiente com informações visuais e com as quais os próprios alunos já demonstrem certo grau de familiaridade (ASSUNÇÃO, 2014, p. 127).

Todos os trabalhos lidos colaboraram com a elaboração da nossa pesquisa, desde os contornos de tessitura do texto até os conhecimentos mais aprofundados sobre as temáticas em questão, solidificando, assim, os espaços de articulações com diferentes sujeitos, onde meu papel de pesquisadora “entra em articulação com outros sujeitos que também passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento” (SILVA E SILVA, 2006, p. 127-128). Assim, por meio dessas pesquisas, pudemos fazer comparações e notar diferenças entre estudos recentes sobre o assunto que envolve a minha proposta de análise, especialmente no tocante aos avanços do LD, aos letramentos que circundam as práticas escolares e os pontos de articulação e distanciamento entre o que dizem as diretrizes e os guias oficiais e o que realmente se faz em sala atualmente. Observamos ainda que a

maioria das pesquisas estudadas frisa ora o discurso docente, ora os documentos, ora as práticas em sala; a investigação que realizamos tenta correlacionar essas três fontes de dados, diferenciando-se, assim, de alguns estudos em voga.

Percebemos, pelos textos lidos, a necessidade de uma transposição didática em que o professor se atente aos multiletramentos, à multimodalidade e a uma abordagem voltada aos gêneros textuais variados; importante observar os consensos e dissensos de alguns documentos orientadores da educação brasileira e, principalmente, como as pesquisas apontam para uma mudança latente nas formas de situar o texto em sala de aula. Assim, trataremos, no capítulo seguinte, os estudos do trabalho com texto, gêneros e os teóricos que se debruçam sobre um ensino de línguas no mesmo viés tomado por esta pesquisa.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO: DO DIALOGISMO BAKHTINIANO ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Considerando os objetivos e questionamentos que buscamos discutir e responder neste trabalho, o arcabouço teórico tomado como ponto de partida foi a perspectiva interacional de linguagem apontada por Bakhtin e Vigotski. Em seguida, recorreremos às considerações da Semiótica Social, dos Multiletramentos e Multimodalidade como base teórica para analisar as aulas de leitura de língua inglesa a partir dos textos contidos nos livros didáticos e dos discursos e práticas dos professores em entrevista e em sala, a fim de refletirmos a respeito do processo de produção do signo e suas possíveis funções e representações, sempre considerando o contexto das situações sociais das práticas e recursos semióticos envolvidos na produção dos significados.

#### 3.1 A PERSPECTIVA INTERATIVA DE LINGUAGEM PELO VIÉS BAKHTINIANO E VIGOTSKIANO

*„Não fundo, a palavra autêntica, a palavra verdadeira é a palavra dita. A palavra escrita é apenas uma coisinha morta que está ali, à espera de que a ressuscitem. E é no dizer da palavra que a palavra é efetivamente palavra.*  
(JOSÉ SARAGAMO)

Tomemos o excerto de José Saramago para construir uma metáfora com a língua: quando a ensinamos como sistema fechado, de códigos a serem descobertos, de ênfase nas estruturas gramaticais, de interpretação literal das palavras, não oportunizamos a formação de um sujeito capaz de se colocar nos discursos, de refutar, contradizer, concordar, capaz de circular pelos diferentes tipos de textos em diferentes situações de comunicação. *É no dizer da palavra que a palavra é efetivamente palavra.* São nas situações práticas de vida, nos diferentes espaços sociais em que a língua circula, que ela é descortinada em sua heterogeneidade, complexidade e concretude.

Bakhtin (2014) assevera que a língua é um ato social, logo, requer interação, responsividade, diálogo. Para ele, o ser humano não é assujeitado, tem escolhas, é constituído pela cultura e pela linguagem; esta é o que medeia o sujeito e sua realidade, portanto, ele está embebido em discursos e valores ideológicos, fato que

requer que se posicione, refute e argumente, não concebendo então haver neutralidade em seus atos e enunciações, vez que “[...] no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro” (BAKHTIN, 2011, p. 118). Na perspectiva bakhtiniana, não é possível desvincular a personalidade do indivíduo da língua; sujeito e linguagem se implicam mutuamente, estão interligados e são dependentes, logo, ele é constitutivamente dialógico, por isso, linguagem e pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos.

Nessa perspectiva, este trabalho privilegia a noção de gênero, palavra e a importância do outro na construção de sentido proposto por Bakhtin, além do estudo da comunicação e semiose humana/produção de sentido postulado na Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) e os estudos dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006), visto que estes consideram as práticas de letramentos contemporâneas envolvendo múltiplas linguagens e pluralidade e diversidade cultural.

Como ser social que é formado na relação com o outro, o homem utiliza a língua em sua totalidade concreta e viva em seu uso real, logo, ela tem a propriedade de ser dialógica, contrastando assim com o conceito de língua como sistema abstrato de signos ou como expressão do pensamento individual. O signo refrata o mundo. O homem, enquanto ser social, é formado em suas interações, redes de diálogo, de trocas, de mediação com o outro e, para haver estas relações dialógicas, é primordial que se entre na esfera discursiva, transformando o signo linguístico num enunciado que requer uma posição de um sujeito social, visto que

[...] só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas ao empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirma-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p. 66).

Nesse sentido, é possível fazer um elo entre as postulações bakhtinianas e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Para este, é somente nas relações sociais que o homem se constitui um ser cultural; trabalhando na matriz do materialismo dialético, Vigostki aponta que o sujeito se torna humano via cultura e isso só pode

ocorrer quando se considera o trabalho e o meio em que se vive; não há, pois, como negar a necessidade do outro, essa relação com o outro num constante devir, constituindo-se e sendo, num contínuo processo de mudança e aprendizado, por isso, pelo prisma vigotskiano, o sujeito aprende e desenvolve conceitos por meio da internalização transferida do âmbito social para o individual, ou seja, o processo de constituir-se humano se faz da socialização para a individuação. Ele conclui que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Isso posto, percebemos a importância que Vigotski acarreta sobre a linguagem, visto que é através dela que o homem estabelece relações, organiza suas ações psíquicas, constitui-se um ser pensante, fato que o diferencia, inclusive, dos animais; é através das funções comunicativas propiciadas pela linguagem aliadas às funções cognitivas que se forma a mente humana. A atividade simbólica acarretada pelas palavras e signos oportuniza o desenvolvimento do pensamento. Quanto mais se investe na qualidade dos conceitos, na atividade criativa do sujeito (do concreto para o abstrato), mais ele se desenvolve. É possível, assim, fazer uma analogia desse fato ao desenvolvimento do significado das palavras, pois é nele que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal; “[...] é no significado, então, que podemos encontrar respostas sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VYGOTSKY, 2008, p. 5). Daí, a necessidade de se entender o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento de significados que a palavra sofre para entender como o ser humano interage em seus diferentes espaços de circulação; é pela língua que essas interações são possíveis, uma vez que

[...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos (Idem, ibidem, p. 6).

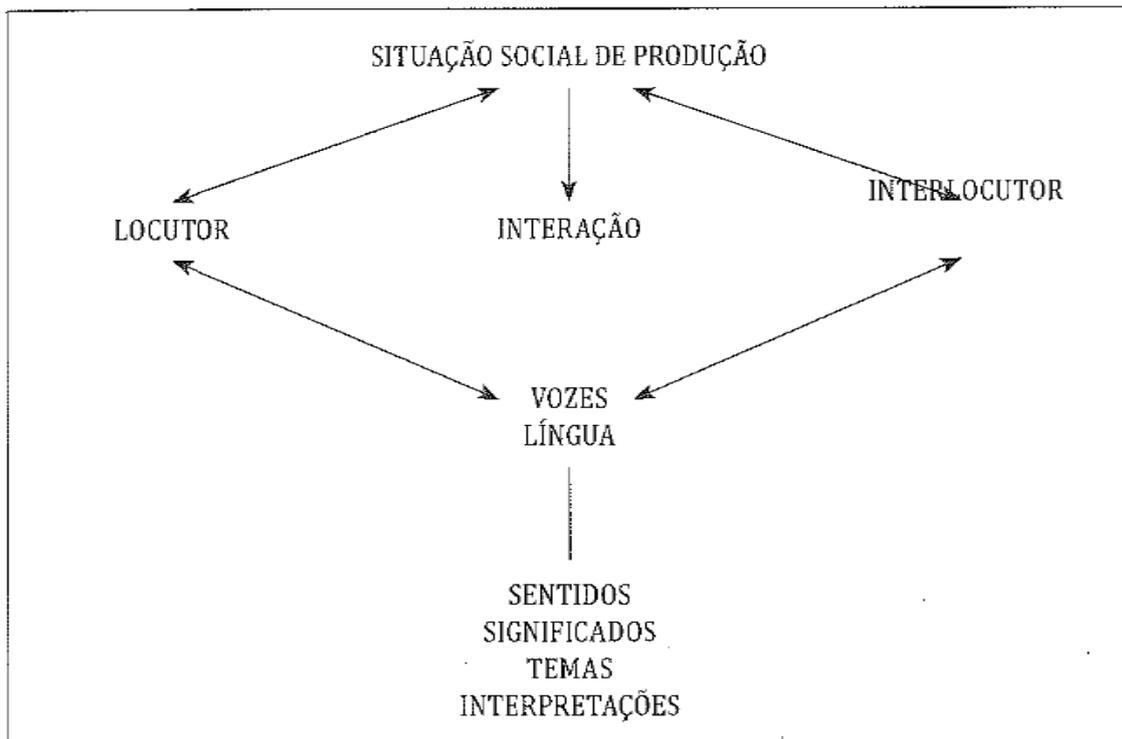
Por esse ângulo, podemos entender uma palavra “[...] como microcosmo da consciência humana” (Idem, ibidem, p. 190) e, como esta faz parte do desenvolvimento humano, seus sentidos só podem ser atribuídos à medida que a palavra é empregada, ou seja, assim como o humano, a palavra só possui seu

sentido completo quando em movimento, quando posta em circulação naquela situação de uso; conforme ratifica Vigotski, “[...] uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (VYGOTSKY, 2008, p. 181). Nisso reside a justificativa de se entender a língua no presente trabalho como práticas sociais e linguísticas reais que conferem significado, ou seja, práticas socialmente situadas em que o sujeito descortina as relações de poder ali embutidas. Nesse mesmo viés de pensamento, conceitua Bakhtin (2014, p. 132): “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores”.

Para Vigotski, é através do constante processo de interação e o investimento nas qualidades das relações sociais que o sujeito aprende. Para isso, é necessário que o contato com um outro mais desenvolvido intelectualmente e/ou mais experiente culturalmente se dê de forma ininterrupta para que os sujeitos possam multiplicar e, desta forma, alcançar o entendimento das formas discursivas que refratam e refletem situações sócio-históricas em que se inserem. Reforça-se, então, nesse processo de aprendizado e desenvolvimento humano, a necessidade das interações linguísticas e da interpretação dos distintos significados que a palavra adquire frente aos diversos espaços/contextos para se compreender o processo de conhecimento humano, pois estas trocas/interações com o outro se dão pela comunicação e esta só ocorre através do jogo simbólico das palavras.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin enfatizaram o poder da atividade simbólica desenvolvido pelo signo; ambos colocam na interação social, cujo corpo é o signo ou a palavra, a materialidade do estudo da linguagem; para Vigotski, a face do signo estruturante do pensamento verbal e das atividades de internas é o significado em sua interação com o outro. Para Bakhtin, é a réplica ativa. É através da incorporação e apropriação do discurso de outrem que o sujeito desenvolve a capacidade de atribuir significado. Assim, não há representações prontas do discurso, mas construções a cada situação real de uso da língua, historicamente situadas, em processo de permanente diálogo, réplica ativa e interpretação. Para entender o dialogismo constante que é a interação humana, conforme viés bakhtiniano, replicamos abaixo o quadro explicativo (Figura 1) proposto por Rojo (2010, p. 41).

Figura 2- Língua e linguagem no dialogismo bakhtiniano



Fonte: (ROJO, 2010, p. 41).

Por meio do disposto na figura anterior, podemos concluir como o pensamento se realiza na e pela linguagem e como as situações sociais de produção de discurso ocorrem conforme perspectiva bakhtiniana. A interação dialógica e verbal apontada por Bakhtin se dá, segundo o próprio afirma, através de enunciados concretos e únicos, que têm por base três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Cada enunciado é interligado à situação social imediata e mais ampla em que é produzido, por isso, seu caráter irrepetível, tal qual como a língua – inacabada. “[...] É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a enunciação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 160). Daí a impossibilidade de designar o significado de uma palavra de forma isolada, visto que esta é produto de interação social, carregada de valores e possibilidades, imbuídas do discurso de outrem, por isso, “[...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis, no entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma [...]” (Ibidem, idem, p. 109), pois foi produzida para aquele momento, aquela situação, logo, seu acento valorativo. Assim, ele conclui: “[...] Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é

igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Considerando que, para Bakhtin, os sujeitos se apropriam da linguagem ao se tornarem imersos nas diferentes formas de comunicação verbal e que a comunicação só se realiza através de enunciados, estes, quando analisados em situações reais de uso, formam os *gêneros do discurso*. Importante entender que o que constitui o gênero, sob o arcabouço bakhtiniano, não são suas propriedades formais, mas sua ligação com uma situação social de interação; por isso, Bakhtin (Ibidem, p. 262) define que

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...] (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor).

Se os gêneros são tipos *relativamente* estáveis, não há como trabalhá-lo como formas estanques em suas características, pois “[...] a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo” (Idem, ibidem, p. 262). Propiciar o estudo da língua com base no gênero é oportunizar a análise do texto autêntico, em suas diversas formas de uso, possibilitando ao aprendiz desenvolvimento de suas habilidades de refutar, replicar, interagir, concordar e discutir; é pormenorizar os diversos discursos de poder que circulam em nosso meio social. Bakhtin (2011) coloca que, ao analisar os gêneros e enunciados, trabalha-se com as particularidades das esferas da comunicação, abrangendo assim sua *estrutura composicional* (apresentação do texto, sua organização e aspectos formais), seu *estilo* (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais, bem como sua estrutura composicional) e *conteúdo temático* (os sentidos imbuídos na realidade sociocultural do enunciado). Falamos por meio de gêneros que circulam numa dada esfera da realidade; eles refletem as condições pontuais daquela situação. “[...] Fala-se e escreve-se por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros” (FIORIN, 2006, p. 69).

Entendemos, portanto, o motivo de os documentos orientadores da educação, como exemplo, os PCNs e OCEM, apontarem para o estudo da língua com base no gênero, pois é através dele que é possível empregar o texto em situações autênticas; assim sendo, o sujeito passa de receptor da mensagem para interlocutor, é a ele que a palavra se dirige, cabe aos interlocutores construir sentido e identidades a partir de suas trocas no momento da comunicação. Na próxima seção, abordaremos como esses postulados bakhtinianos encontram consonância com alguns pressupostos preconizados pela Semiótica Social ao conceber a noção de texto.

### 3.2 A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A semiótica é a ciência que se encarrega da interpretação dos signos. Conforme Pimenta (2001, p. 186), a semiótica “[...] baseia-se na capacidade inata do cérebro de produzir transformações mentais a partir de nossas experiências corporais e codificá-las em forma de signos ou sistemas de signos [...]”, ou seja, sua função é a comunicação utilizando todos os tipos de signos, verbais e visuais. Ela surge na década de 1930 com aplicação na Escola de Praga. Já a Semiótica Social (doravante SS) surge posteriormente, no final da década de 1970, quando Michael Halliday (1978) usou pela primeira vez o termo *língua como semiótica social* para reforçar a relação entre o sistema de signo da linguagem e as necessidades sociais as quais a língua serve.

Na década de 1980, Hodge e Kress (1988), partindo das análises de Halliday (1978), focam os estudos da semiose humana e do signo na sociedade, concebendo a linguagem como recurso para construção de significados articulados para desempenhar funções nos diversos contextos sociais, compreendendo assim a língua como sistema de escolhas semióticas para analisar os potenciais de significados de outros sistemas do signo, como a imagem. Para Hodge e Kress,

A semiótica social está preocupada em primeiro lugar com a semiose humana como um fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos. Também se preocupa com os significados culturais construídos através dos percursos completos das formas semióticas, através dos textos semióticos e práticas semióticas, em todos os tipos de

sociedade humana por todos os períodos da história humana [...]”<sup>12</sup> (HODGE; KRESS, 1988, p. 261, tradução nossa).

Ao concordarmos que a SS “se preocupa com os significados culturais construídos através dos percursos completos das formas semióticas”, conforme apontado no excerto acima, queremos pontuar que é necessário considerar que essa abordagem investiga as várias possibilidades e peculiaridades referentes à construção de sentido (*meaning making*), incluindo os diferentes modos (escrita, fala, imagens e outros) e os diversos recursos semióticos (cores, gestos, tipografia, voz, entre outros) constitutivos do texto. Para os autores Hodge e Kress (1988), texto é uma “[...] estrutura de mensagens ou vestígios de mensagem que possuem uma unidade socialmente atribuída, [...] o objeto material concreto produzido no discurso”<sup>13</sup> (HODGE; KRESS, 1988, p. 6, tradução nossa), logo, a necessidade da contribuição do outro no processo de tecer junto<sup>14</sup> que é o texto.

A composição textual só pode ser entendida se imbricada num determinado contexto; daí a SS conceber a língua em termos de conjuntos de opções que dão forma ao que as pessoas podem ou não fazer com a linguagem num determinado momento/espço de circulação. Nessa perspectiva, entendemos que todo ato linguístico é uma questão de escolha, pois “[...] a língua é entendida como um sistema evolutivo de significado em potencial”<sup>15</sup> (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 58, tradução nossa). Por isso dizemos que, para a Semiótica Social, o signo é motivado, ou seja, parte do interesse do sujeito e do que ele considera como relevante no momento da escolha dos recursos, dos significantes e significados em determinada situação, levando em conta sua pertinência ao contexto social de produção do signo. O interesse, conforme Kress (2006), é pessoal, cognitivo, afetivo e social, sendo fundamental na reconstrução do

---

<sup>12</sup> Tradução de: “Social semiotics is primarily concerned with the human semiosis as an inherently social phenomenon in its sources, functions, contexts and effects. It is also concerned with the social meanings constructed through the full range of semiotic forms, through semiotic texts and semiotic practices, in all kinds of human society at all periods of human history” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

<sup>13</sup> Tradução de: “[...] structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity (...) the concrete material object produced in discourse” (HODGE; KRESS 1988, p. 6).

<sup>14</sup> Hodge e Kress (1988, p. 6) salientam que a palavra “texto vem do latim *textus*, que significa ‘algo tecido junto’.” (‘Text comes from the Latin word *textus*, which means ‘something woven together’).

<sup>15</sup> Tradução de: “[...] Language is understood as an evolving system of meaning potentials” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 58).

significado e este processo de ‘reconstrução’ reflete para além de seu interesse, adentra também seus traços socioculturais e históricos.

Desta forma, os signos são sempre refeitos, ressignificados, estão em constante transformação, pois partem de escolhas individuais de um recurso sobre o outro, escolhas que são advindas de um sujeito que está imbuído de suas ideologias e cultura local. Logo, para a SS, não podemos entender a língua fora do texto/contexto, não é possível analisar o que foi dito ou escrito de forma isolada; para isso, o trabalho com a SS demanda perguntas como: Quem fez e por que fez este texto? Qual sua relação com outros discursos? Para que público imagina-se que ele foi escrito? Quais artefatos foram usados?

A Semiótica Social propõe então que o sujeito tenha agenciamento (*agency*) neste processo de escolhas ao longo da construção de significado (*meaning making*), ou seja, que ele seja agente e *designer* dos múltiplos significados das palavras e signos, visto que “[...] a teoria de comunicação da semiótica social vê o sistema de significado como fluido, contingente e variável em relação ao contexto, história e cultura”<sup>16</sup> (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 67, tradução nossa).

É preciso frisar, *a priori*, que a SS tem seus pressupostos ancorados na teoria de Halliday (1985), que, através da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), postula que a função da língua é a produção de significado, portanto, seu uso é funcional e não automático como num mero sistema de regras a ser posto em voga; a LSF então concebe a língua como “[...] uma rede de sistemas interligados que o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações de comunicação [...]” (SANTOS, 2014, p. 165). Por esse motivo, destacamos a importância de se considerar que nesta abordagem linguística os significados são negociados e construídos de forma influenciada pelo contexto em que são produzidos e organizados através de um conjunto de escolhas.

---

<sup>16</sup> Tradução de: “[...] A social semiotic theory of communication sees systems of meaning as fluid, contingent and changing in relation to context, history and culture” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 67).

Kress e van Leeuwen (1996/2006) centram-se na noção de função preconizada por Halliday, focando o papel que a linguagem desempenha no cotidiano dos indivíduos ao servir aos variados tipos de demanda, para afirmar que, assim como as estruturas linguísticas desempenham funções, as estruturas visuais, em especial, as imagens, também o fazem; elaboram, assim, a *Gramática do Design Visual*; esta é uma leitura do que é a Sistêmica de Halliday e, numa referência a ela, os autores apontam três domínios na estruturação do significado: *design*, produção e distribuição.

Com isso, desenrolam as três metafunções da GDV: metafunção representacional (que explora as estruturas narrativas e conceituais das imagens), interacional (que analisa como se dá o estabelecimento de relações através de categorias como contato visual, distância ou afinidade social, atitude, tipografia e cores) e a composicional (que se aprofunda na organização do texto por meio da moldura, valores informacionais e saliência). Através delas, os autores frisam que todos os signos são motivados e não arbitrários - conforme postulado por Saussure - resultados da ação do homem que, por sua vez, encontra-se inserido num determinado contexto, com possibilidade de escolha dos recursos e modos mais coerentes para sua efetiva comunicação. Para a Semiótica Social, o texto será constituído por elementos essenciais para o desenrolar de sua tessitura: *design*, modo, recursos; levantamos, por isso, na próxima seção, algumas considerações a respeito desses três elementos relevantes para a SS.

### **3.2.1 A orquestração dos modos, *design* e recursos semióticos na abordagem multimodal**

A SS, conforme já pontuado, considera a linguagem como a forma pela qual os sujeitos produzem e compartilham os significados por meio de sistemas semióticos situados em contextos autênticos de uso. Assim, no processo de produção do signo (*sign making*<sup>17</sup>), o sujeito interage com o texto num processo dialógico e semiótico, construindo novos significados a partir da escolha dos recursos disponíveis cultural e socialmente.

---

<sup>17</sup> Conforme Kress (2010b, p. 54, tradução nossa), “[...] os signos são construídos e não usados” (“[...] signs are made rather than used”), por isso o uso do termo ‘construção do signo’ (*sign making*).

Nesse sentido e tomando como arcabouço teórico os apontamentos de Kress (2010a), o conceito de modo é primordial para o entendimento de como as escolhas e interesse motivado do sujeito podem vincular ideias e marcar relações; modo, para o autor, é um meio social culturalmente moldado e semioticamente articulado para a construção do significado no processo de representação e comunicação; é produzido ao longo dos tempos para encontrar/abarcas as necessidades sociais de uma comunidade: imagem, escrita, *layout* e discurso são exemplos de modos; diferentes modos oferecem diversas potencialidades no processo de *meaning making*, e “[...] estas diferentes potencialidades têm um efeito fundamental na(s) escolha(s) do modo nos exemplos específicos de comunicação”<sup>18</sup> (KRESS, 2010b, p. 79, tradução nossa).

Os recursos, por sua vez, são os meios pelos quais os modos se materializam nos diversos tipos de textos/mensagens: cores, texturas, tons de voz, gestos, tamanhos, entre outros. Lembramos que “[...] os recursos são socialmente moldados e culturalmente específicos[...]<sup>19</sup>” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 25, tradução nossa), ou seja, o que serve como recurso e a forma como ele funciona para um determinado grupo pode ser diferente da visão de outro grupo ou comunidade. De acordo com Jewitt, Bezemer e O’Halloran (2016, p. 71, tradução nossa), os recursos semióticos “[...] são produtos das práticas de construção social do significado (trabalho semiótico) de membros de uma comunidade ao longo do tempo, sempre como encontro de necessidades daquela comunidade [...]<sup>20</sup>”.

Assumindo então que os modos são conjuntos de recursos semióticos socialmente organizados para a produção de significados, é relevante dizer que eles têm efeito profundo na construção/formação do conhecimento, pois “[...] oferecem diferentes potencialidades na produção de significados, exercendo um efeito fundamental nas escolhas em uma instância específica de comunicação [...]” (PIMENTA; SANTOS, 2017, p. 393). Portanto, quanto mais os recursos e modos são usados em uma

---

<sup>18</sup> Tradução de: “These differing potentials have a fundamental effect on the choice(s) of mode in specific instances of communication” (KRESS, 2010b, p. 79).

<sup>19</sup> Tradução de: “[...] semiotic resources are socially shaped and culturally specific [...]” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 25).

<sup>20</sup> Tradução de: “[...] Semiotic resources are the product of social meaning making practices (the semiotic work) of members of a community over time, always as meeting requirements of that community” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 71).

comunidade específica, mais articulados eles tornar-se-ão para os usuários/falantes daquele grupo. Há de se salientar ainda que os modos variam de cultura para cultura, de grupo para grupo e que vários modos são usados concomitantemente, marcando assim a fluidez e plasticidade da linguagem, por isso a importância de se ratificar que

[...] uma abordagem semiótica multimodal assume que todos os *modos de representação* são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, assim como todos os modos têm *potenciais para significar*, embora de forma diferente com *modos diferentes*. [...] <sup>21</sup> (KRESS, 2010b, p. 104, grifos do autor, tradução nossa).

Outro conceito importante referente ao trabalho semiótico é o de *design*; Kress (2010b) define esse termo como “[...] o processo pelo qual os significados de um designer (um professor, um orador, mas também humildemente e num sentido mais significativo, participantes das interações cotidianas) se tornam mensagens [...]” <sup>22</sup> (KRESS, 2010b, p. 28, tradução nossa). O *design* pressupõe um processo situado no qual o construtor do significado escolhe os recursos semióticos mais apropriados e arranjos possíveis para a elaboração da mensagem ou texto. Kress (2010b) reforça que

*Design multimodal* refere-se ao uso de diferentes modos – imagem, escrita, cor, *layout* – para apresentar, perceber, às vezes para (re)contextualizar posições e relações sociais, assim como o conhecimento em arranjos específicos para um público específico [...] <sup>23</sup> (KRESS, 2010b, p. 139, tradução nossa).

O *design* exige escolhas subjetivas e também potencialidades e limitações de cada recurso numa dada comunicação, é a organização do que será orquestrado, articulado. A SS utiliza o termo *affordances* para representar os potenciais e limitações que cada modo apresenta. Frisamos que não há um termo único para a tradução de *affordance* em português; por tal motivo, adotamos o conceito de Bezemer e Kress (2015) para conceituar os potenciais e limites dos modos semióticos; estes autores pontuam que

<sup>21</sup> Tradução de: “A multimodal social-semiotic approach assumes that all *modes of representation* are, in principle, of equal significance in representation and communication, as all modes have *potentials for meaning*, though differently with different *modes* [...]” (KRESS, 2010b, p. 104).

<sup>22</sup> Tradução de: “[...] the process whereby the meanings of a designer (a teacher, a public speaker, but also, much more humbly and in a sense more significantly, participants in everyday interactions) become messages” (KRESS, 2010b, p. 28).

<sup>23</sup> Tradução de: “Multimodal design refers to the use of different modes – image, writing, colour, layout – to present, to realize, at times to (re) contextualize social positions and relations, as well as knowledge in specific arrangements for a specific audience [...]” (KRESS, 2010b, p. 139).

[...] Cada modo tem um alcance diferente de potenciais para construção do significado. **Affordances apontam para possibilidades e limitações.** A escolha de um modo ao invés do outro sempre tem implicações para o que pode ser e é comunicado, e para o que pode ser aprendido e como.<sup>24</sup> (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 35-36, grifo nosso, tradução nossa).

Assim, podemos dizer que os modos e recursos disponíveis são utilizados pelos *designers* (produtores) de acordo com suas possibilidades; a multiplicidade de modos se transforma como um reflexo das facilidades da mídia contemporânea; desta forma, hoje, para enviar uma simples mensagem, podemos usar um áudio ou escrever; tal escolha será feita a partir da visão do sujeito do que melhor se adequa ao momento da comunicação, dependendo da limitação e do potencial do modo escolhido. Essas distintas e pertinentes possibilidades dos modos são ratificadas por Kress (2015) ao lembrar que imagem e escrita oferecem diferentes lentes, a partir de diferentes perspectivas. Este processo de escolha e potencialidades do modo assim é resumido por Kress (2015): “[...] todos os modos juntos constituem um recurso integrado, cada modo sendo dotado de características distintas e significantes oriundas de suas possibilidades e limitações”<sup>25</sup> (KRESS, 2015, p. 55, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, podemos concluir que as possibilidades e limitações semióticas (*semiotic affordances*) dos recursos são moldadas socialmente e também são constantemente reformuladas, uma vez que toda vez que o significado é construído, há um processo de seleção, integração e transformação dos modos e recursos.

Tipografia, olhar, emolduramento, conteúdo, enfim, todos os recursos semióticos a que se recorrem são analisados e corroboram na construção de sentido na interlocução da mensagem. Na comunicação, muitos modos são usados juntos e, de acordo com o propósito de cada ato comunicativo, o construtor do signo (*sign maker*) escolhe o modo que parece ser mais apto para a ocasião específica, dependendo das possibilidades (*affordances*). As interpretações dos diferentes

---

<sup>24</sup> Tradução de: “[...] Each mode has a different range of affordances for making meaning. Affordances point to possibilities and constraints. The choice of one mode rather than another always has implications for what can be and is communicated, and for what can be learned and how” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 35-36).

<sup>25</sup> Tradução de: “[...] all ‘modes’ together constitute an integrated resource, each mode being endowed with the distinctive and significant characteristics of its affordances” (KRESS, 2015, p. 55).

modos dispostos na paisagem semiótica são necessárias para uma compreensão plena e eficaz da prática social em que se insere a mensagem; Kress e van Leeuwen são claros quando apontam que

[...] nós precisamos ser capazes de “ler nas entrelinhas”, a fim de se alcançar o sentido de qual posição discursiva/ideológica, qual ‘interesse’, pode ser dado frente a um texto particular, e talvez vislumbrar, pelo menos, a possibilidade de uma visão alternativa<sup>26</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006, p. 14, tradução nossa).

No processo de significação, a multiplicidade da linguagem e seus modos são orquestrados para a produção dos diversos tipos de texto. O texto, nesta perspectiva, é

Um ‘tecer junto’, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por um ou vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente (KRESS, 1995, p. 11, tradução nossa).

Chegamos então a um ponto fundamental quando tratamos da Semiótica Social – os múltiplos modos usados na comunicação, ou seja, a multimodalidade textual. De acordo com Bezemer e Kress (2015), o prefixo *multi*, no termo multimodalidade, refere-se ao vasto número de modos disponíveis no momento da comunicação. Logo, todas as formas de comunicação são multimodais. Sempre que interagimos com o outro, utilizamos mais de um modo, até mesmo num diálogo mais simples e corriqueiro há o uso de palavras, gestos, expressões faciais, tonalidade da voz, pausas, entre outros; a imbricação de diferentes modos no ato comunicativo é parte constitutiva do discurso, assim, os textos compostos de várias linguagens exigem capacidades e práticas interpretativas e de produção de cada uma delas para significar. O próprio Bakhtin, ao abordar a natureza dialógica do discurso, aponta para a multimodalidade do sujeito no momento de se colocar nas interações, frisando que

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar resposta, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. **Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida:**

---

<sup>26</sup> Tradução de: “[...] we need to be able to ‘read between the lines’, in order to get a sense of what discursive/ideological position, what ‘interest’, may have given rise to a particular text, and maybe to glimpse at least the possibility of an alternative view” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006, p. 14).

**com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana,** o simpósio universal. (BAKHTIN, 1961, p. 293, apud FARACO, 2009, p. 76, grifo nosso).

A implicação da multimodalidade apontada por Kress e van Leeuwen, assim como Bakhtin no excerto anterior, baseia-se na premissa de que a composição dos textos abrange o código verbal, gestos, expressões faciais, sons, cores, imagens. Nesse viés, também concorda Kress (2006, p. 187, tradução nossa) ao ratificar sobre a multimodalidade: “[...] primeiramente, todos os textos são multimodais. Assim, afirmo que nenhum texto pode existir num único modo, de forma que todos os textos são sempre multimodais embora uma modalidade entre elas possa dominar [...]”<sup>27</sup>.

Então, podemos concluir que na comunicação muitos modos estão imbricados conjuntamente, de forma que cada modo tem uma tarefa e função específica; assim também assevera Kress (2015) ao salientar que

O objetivo da multimodalidade é, precisamente, explorar diferente potenciais para prover meios de expressar visões, posicionamentos, atitudes, fatos; e habilitar a produção do que é mais adequado para uma tarefa ou necessidade específica [...]”<sup>28</sup> (KRESS, 2015, p. 62, tradução nossa).

Vemos, então, que a multimodalidade que abrange os textos, os gêneros, as formas de se comunicar e expressar visões é um reflexo do que hoje apresenta nosso contexto: tecnologias diferentes que se integram concomitantemente (mandamos e-mails, falamos ao telefone, enviamos mensagem de voz, escrita, imagem etc.) e pluralidade de práticas discursivas que trazem em si traços da diversidade cultural e social que nos circundam e nos constituem. Por isso, para além de entender a abordagem multimodal somente como um conjunto de modos e recursos que se combinam no momento do ato comunicativo, devemos compreender também que a multimodalidade compreende o reconhecimento das distinções entre estes diferentes recursos e modos e quais caminhos eles percorrem na instância da construção do significado, identificando seus princípios semióticos que são

<sup>27</sup> Tradução de: “[...] First, all texts are multimodal. It is my contention that no text can exist in a single mode, so that all texts are always multimodal although one modality among these can dominate [...]” (KRESS, 2006, p. 187).

<sup>28</sup> Tradução de: “The point of MM is, precisely, to explore the different potentials for providing means of expressing views, positions, attitudes, facts; and to enable the production of what is best suited to a specific task or need [...]” (KRESS, 2015, p. 62).

compartilhados e como eles se realizam nos variados meios de distribuição do texto. Isso quer dizer que a multimodalidade exige que repensemos nossos conceitos e nossas práticas do ato de ler (KRESS, 2010a), uma vez que os caminhos da leitura passam a ser não mais regulares e lineares, mas sim estabelecidos de acordo com os princípios do que seja relevante para o leitor.

Considerando, então, a importância da abordagem multimodal, característica da sociedade digital, multifacetada e conectada em que hoje vivemos, passemos às concepções de letramentos para compreender como as práticas sociais letradas e os textos contemporâneos compostos de muitas linguagens (ou semioses) aparecem nos LD.

### 3.3 DA NOÇÃO DE LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

*Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72).*

O que significa ser letrado nesta realidade multimodal em que vivemos? Na segunda metade do século passado, ser letrado era reconhecer o processo associativo da decodificação da escrita e fala; a fluência na leitura se limitava ao deciframento do texto e interpretação literal de seus dizeres, uma visão que exacerbava a noção do status do texto e seu autor, reduzindo “[...] o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (STREET, 2014, p. 132). A língua, nessa perspectiva, era tratada como uma força externa de regras convencionais, neutra e alheia. Ao final da década de 1980, devido à necessidade de ampliar o conceito de letramento, surgem os Novos Estudos de Letramentos (do inglês *New Literacy Studies* – NLS), pela necessidade de incluir a perspectiva crítica na formação do sujeito, conforme linha assumida por Paulo Freire (1974). Este assevera que as relações do homem com o mundo são plurais por natureza e acrescenta que

Os homens se relacionam com seu mundo de maneira crítica. Eles apreendem os dados objetivos de sua realidade (bem como os vínculos que ligam um dado a outro) por reflexão – e não por reflexo, como fazem os animais. E no ato da percepção crítica, os homens descobrem sua própria temporalidade. Transcendendo uma dimensão única, eles alcançam o

ontem, reconhecem o hoje e sucedem o amanhã [...]”<sup>29</sup> (FREIRE, 1974/2013, p. 3, tradução nossa).

Surge a necessidade de ler além da literalidade das palavras, passa-se para o ato de *ler a palavra e o mundo* (*read the word and the world*), ou seja, a aprendizagem da língua não se reduz ao código, mas envolve as práticas sociais de letramento com engajamento cultural, ideológico e político do sujeito; isso porque passa-se a considerar que qualquer prática de linguagem pressupõe sua esfera de circulação e produção, o que requer o entendimento dos espaços ideológicos e históricos onde ocorrem os atos discursivos dos sujeitos.

A partir da década de 1990, Lankshear e Knobel (2003) estendem a concepção dos letramentos para Novos Letramentos, passando a incorporar letramentos pós-tipográficos e não lineares oportunizados pelas mídias digitais. Ainda na década de 1990, sob a ótica do multiculturalismo, multilinguismo e da multimodalidade, um grupo de pesquisadores renomados e de diferentes partes do mundo, entre eles, Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress e outros sete, reúnem-se e formam um grupo conhecido por *New London Group* (nome referente à cidade onde ocorreu o encontro – Nova Londres/EUA), introduzindo o termo multiletramentos. O grupo pontua que:

- Mudanças na vida social, econômica, particular, no trabalho têm ocorrido substancialmente;
- Com isso, o que o aluno precisa aprender tem mudado, o que influencia diretamente nas práticas de letramentos e objetivos que se pretende alcançar com a aprendizagem;
- Não há um inglês canônico singular, mas sim uma língua marcada por diferenças culturais e mídias de comunicação que se transformam radical e rapidamente;
- Estas novas mídias de comunicação “remodelam” as formas de uso da língua, frente ao aumento da diversidade local e conectividade global;
- A interação se efetiva através das múltiplas linguagens, múltiplos “inglês”<sup>30</sup>;

---

<sup>29</sup> Tradução de: “Men relate to their world in a critical way. They apprehend the objective data of their reality (as well as ties that link one datum to another) through reflection – not by reflex, as animals do. And in the act of critical perception, men discover their own temporality. Transcending a single dimension, they reach back yesterday, recognize today and come upon tomorrow [...]” (FREIRE, 1974/2013, p. 3).

- A comunicação é marcada pela multiplicidade de modos de construção do significado, onde o textual também é relacionado ao visual, espacial, comportamental, sonoro, entre outros;
- A diversidade local/global aponta para a necessidade de o sujeito aprender a negociar sentidos, social e culturalmente, mas este processo de negociação não é fácil, por vezes, acarreta abismos e diferenças de valores e de identidades.
- Este processo de negociação requer professores e alunos que sejam participantes ativos nas mudanças sociais, que se transformem em designers ativos (*active designers*) na compreensão e construção do significado;
- O currículo e o ensino devem se engajar nos discursos e experiências dos alunos.
- “Em sentido profundo, toda construção de significado é multimodal”<sup>31</sup> (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 81; tradução nossa).

Em face à pluralidade das práticas sociais, multiplicidade cultural e semiótica, os autores do *New London Group* (NLG) ampliam os estudos dos textos para além dos termos puramente linguísticos. Desta forma, Fairclough define multiletramentos:

O conceito de Multiletramentos foca dois constructos chave nas sociedades contemporâneas: primeiro, o hibridismo cultural aumentado pela interação das fronteiras culturais e linguísticas nas e entre as sociedades, e, segundo, a multimodalidade: a crescente saliência de múltiplos modos de significado – linguístico, visual, auditivo, e assim por diante, e a crescente tendência dos textos em ser multimodais[...]” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171, tradução nossa).

Frente a esta realidade plural, em que os modos de se comunicar mudam contínuo e rapidamente, em que não há mais linearidade no ato de ler e entender um texto, faz-se necessário que os aprendizes se tornem participantes efetivos e, para isso, precisam compreender os recursos retóricos da linguagem, imagem e artefatos digitais que são empregados no processo de significação dos diversos gêneros

<sup>30</sup> Todos os autores do *New London Group* são oriundos de diferentes países que têm a língua inglesa como oficial: Austrália, Inglaterra e Estados Unidos.

<sup>31</sup> Tradução de: “In a profound sense, all meaning making is multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81).

<sup>32</sup> Tradução de: “The concept of Multiliteracies focuses two key developments in contemporary societies: first, cultural hybridity increasing interaction across cultural and linguistic boundaries within and between societies, and, second, multimodality: the increasing salience of multiple modes of meaning – linguistic, visual, auditory, and so on, and the increasing tendency for texts to be multimodal [...]” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171).

textuais, precisam “[...] entender como estas diferentes modalidades separadamente e de forma integrada constroem diferentes dimensões do significado”<sup>33</sup> (UNSWORTH, 2001/2004, p. 10).

Aliadas às concepções de multiletramentos, surgem então as noções de letramento crítico, que buscam aliar a relação entre a linguagem às percepções de mundo, de poder, identidade, cidadania, globalização e localização, desenvolvendo a consciência crítica para além do texto; para este tipo de letramento, é necessário um ensino “[...] engajado em questões sociais, políticas e ideológicas, numa abordagem contestatária e problematizadora mais expressiva” (DUBOC, 2015, p. 97).

Por conseguinte, o trabalho com letramento crítico acarreta uma leitura questionadora, na busca do que o texto fala para além do que está posto à primeira vista; assim, ao longo do processo de interpretação, surgem indagações como: A quem o texto se endereça? Como ele tenta convencer o leitor? Quais artifícios são usados para tanto? Quais palavras, termos e conceitos estão orquestrados na persuasão? Quais relações de poder são imbricadas por meio do discurso textual? Estas entre tantas outras perguntas são passíveis de uso para que o aluno consiga, por meio do letramento crítico, compreender que as relações ali enviesadas têm intenção e que, muito além do dito, há percepções ali omitidas<sup>34</sup> (OLIVEIRA, 2006).

Neste estudo, abordaremos a perspectiva de leitura pelo viés dos **multiletramentos**, analisando como os textos **multimodais** contidos nos LD podem aprimorar as habilidades leitoras do aprendiz de forma que o sujeito tenha condições de se colocar no texto, entendendo que uma pessoa letrada na atualidade deve ser alguém “[...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

---

<sup>33</sup> Tradução de: “[...]we need to understand how these different modalities separately and interactively construct different dimension of meaning” (UNSWORTH, 2001/2004, p. 10).

<sup>34</sup> É importante esclarecer que, embora reconheçamos a relevância e abrangência do letramento crítico, o intuito deste trabalho é direcionar as análises e discussões sob o arcabouço da perspectiva dos Multiletramentos, Gêneros e Multimodalidade.

É através do entendimento dos diversos modos e de como e por que seus fios semióticos foram tecidos daquela determinada forma que o aprendiz se torna um sujeito ativo e participativo, com possibilidades infinitas de réplicas, refutações e argumentações, gerando emaranhados de novos discursos/textos, pois “[...] sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88). Explica-se, então, o motivo de se entender os diversos modos e recursos da paisagem semiótica, pois compreender os significados hoje significa entender os sistemas de produção de significado linguístico, visual e digital; os multiletramentos se baseiam neste entendimento, requisitando do usuário constante recriação dos processos dinâmicos e representacionais da língua, buscando reconhecer a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia, bem como o aumento da diversidade linguística e cultural.

Partindo da premissa de que os Multiletramentos apontam para uma vertente de que a linguagem e outros modos de comunicação são recursos dinâmicos representacionais constantemente refeitos por seus usuários dependendo de seus diversos propósitos pessoais e culturais, o *New London Group* (1996) propõe quatro orientações ou proposições metodológicas da perspectiva dos Multiletramentos que compõem o processo ensino e aprendizagem, esclarecendo que as mesmas não constituem uma hierarquia linear, nem tampouco ocorrem separadamente, sendo passíveis de justaposição e simultaneidade, assumindo, assim, um viés múltiplo e de coexistência. Eis as proposições apontadas pelo NLG:

***Situated Practice (Prática situada)***: imersão em textos disponíveis (*available designs*) na vida do aluno; há a preocupação de situar o aprendizado em práticas ricas e complexas significativas ao sujeito, na sua identidade e necessidades socioculturais, levando-o a experimentar e simular situações pelas quais o discente realmente passa através de perguntas que correlacionem vida real e objeto de estudo. Conforme Rojo (2012), a prática situada, enquanto orientação metodológica, “[...] remete à imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e no gênero e *designs* disponíveis para estas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...]” (ROJO, 2012, p. 30).

**Overt Instruction (Instrução Aberta):** envolve a compreensão analítica, consciente e sistêmica de como o significado é organizado e como ele funciona; requer, no caso dos Multiletramentos, uma instrução e trabalho com a metalinguagem, com questões específicas da linguagem e discurso, abordando os conceitos necessários para a tarefa analítica e crítica dos modos de significação, das culturas e valores. Para tanto, há a necessidade de descrição e interpretação dos elementos de *design* dos diferentes modos de significado.

**Critical Framing (Abordagem Crítica):** o objetivo é ajudar o aluno a interpretar o contexto social e cultural dos significados e da produção dos *designs* e enunciados; isso envolve um retorno ao que foi estudado para propiciar uma visão crítica em relação ao contexto local e global, perguntando, por exemplo: “[...] como os significados se encaixam num sentido mais amplo? [...] os significados enviesados servem aos interesses de quem? [...] qual é a estrutura e o contexto imediato do *Design*?”<sup>35</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 247, tradução nossa).

**Transformed Practice (Prática transformada):** recriação, *redesign* e transporte do que foi estudado para outros contextos, culturas, perspectivas sempre de forma reflexiva, “novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores”<sup>36</sup> (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 35, tradução nossa).

É preciso salientar que as quatro proposições metodológicas dos Multiletramentos são firmemente embasadas na construção do conhecimento contextualizado, conforme afirmam Cope e Kalantzis ao apontarem que

Nós podemos enxergar os quatro aspectos da pedagogia dos Multiletramentos através de uma perspectiva cultural. Toda aprendizagem e conhecimento precisam ser firmemente embasadas na experiência cotidiana, sejam aquelas experiências familiares da vida dos alunos ou a imersão em experiências práticas menos familiares que, não obstante, são inteligíveis porque se relacionam suficientemente com a experiência cultural

---

<sup>35</sup> Tradução de: “[...] how do the meanings fit into the larger world of meaning? [...] whose interests are the meanings skewed to serve? [...] what’s the structure and immediate context of the Design? (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 247).

<sup>36</sup> Tradução de: “[...] new practices embedded in their own goals and values” (New London Group, 2006, p. 35).

cotidiana do aluno ou com o conhecimento adquirido<sup>37</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 241, tradução nossa).

Essas proposições, segundo os autores do *New London Group*, são necessárias para um ensino crítico-reflexivo e, quando articuladas conjuntamente, são transformadas uma pela outra. Se os textos têm se transformado cada vez mais, as formas como realizo a leitura e como entendo os encadeamentos deles geram novas demandas ao leitor. A tarefa deste ao refazer/reconstruir o texto ao lê-lo é cada vez mais complexa, daí a necessidade de se entender que os caminhos da leitura são permeados de não-linearidade e multimodalidade; ao interpretar um enunciado, mensagem, texto com embasamento nas quatro orientações dos Multiletramentos, o sujeito tem mais possibilidade de dar conta das demandas sociais que as novas paisagens comunicacionais e semióticas apresentam.

A forma como me relaciono com o texto e negocio significados depende da prática de leitura que ocorre, de como o leitor, o conteúdo textual, seus elementos e sentidos são percebidos e relacionados. “Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas [...]” (ROJO, 2004, p. 3). Neste sentido, entender como os textos estão dispostos no LD, como são tecidas suas abordagens multimodais, como o professor direciona perguntas, atividades e ações para o desenvolvimento da criticidade do aluno é condição fundamental para uma educação que vise um sujeito agenciador de sentidos, que saiba se posicionar e circular em diferentes gêneros textuais e, conseqüentemente, em diferentes espaços e situações de práticas reais de letramentos.

---

<sup>37</sup> Tradução de: “We can also view the four aspects of the Multiliteracies pedagogy through a cultural perspective. All learning and knowing needs to be firmly grounded in everyday experience, be that the familiar practical experiences of the students’ lifeworlds or in immersion in less familiar practical experiences which are nevertheless intelligible because they relate sufficiently to the student’s everyday cultural experience or acquired knowledge” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 241).

## 4 METODOLOGIA

*„Não há trabalho de campo que não se vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto (AMORIM, 2004, p. 16).*

É a perspectiva dialógica apontada no excerto acima que se busca nesta pesquisa. Compreender o outro (professor, aluno), entender os olhares e entreolhares, ouvir o silêncio, esmiuçar os entrelaçamentos do livro didático, enfim, ser observador de aulas de inglês, analisar textos e discurso dos professores em seu fazer-docente, colocar-nos no lugar do outro para entender os ecos de suas práticas, palavras e posicionamentos, constituir-nos interlocutor num processo de constantes trocas e inquietações é o que se pretende para analisar os caminhos da leitura construídos e as práticas sociais possibilitadas ao longo do ensino de inglês, uma vez que

Uma pesquisa é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, **todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros**. Uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio “conhecimento”, mas é, antes dele, o “diálogo” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13, grifo nosso).

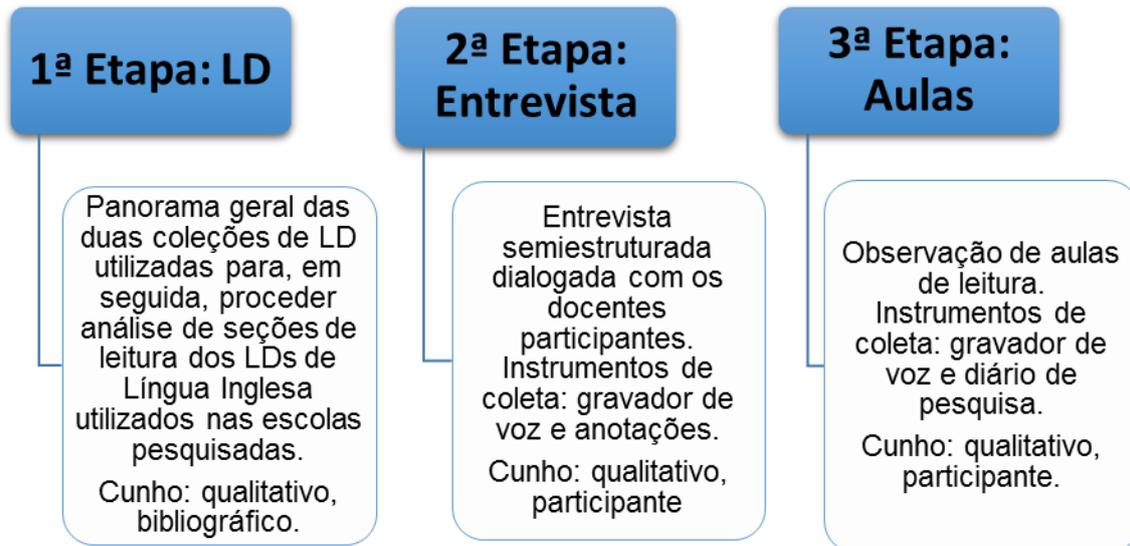
Para melhor compreender o processo da pesquisa, os aspectos metodológicos serão descritos neste capítulo. Primeiramente, aponto a natureza da pesquisa para, em seguida, contextualizá-la. A partir de então, elenco os informantes, o *corpus* e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este estudo se insere no campo das ciências sociais, visto que se aplica ao ensino e educação e esta, como atividade social humana com caráter complexo, requer um olhar que vise mudanças, que objetive transformar-se ao mesmo tempo em que transforma a ação histórico-social do homem; assim, como pesquisa aplicada às ciências sociais voltada à educação, ela busca propiciar discussões reflexivas sobre a leitura em língua inglesa em escolas públicas de Ensino Médio concebendo os sujeitos e suas interações sociais em práticas situadas.

Como será melhor detalhado no tópico *Corpus da pesquisa* (4.4), ela se divide em três etapas: uma sobre a análise dos Livros Didáticos utilizados nas escolas onde a investigação ocorreu, outra sobre os discursos dos docentes sobre a visão do ensino de leitura e, por último, as práticas deles em sala de aula. A Figura 3 resume os procedimentos da pesquisas que serão melhor detalhados ao longo deste capítulo.

Figura 3 - Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Em todas as análises realizadas, utilizamos a **abordagem qualitativa**, com descrições e análise dos processos (tanto do LD, como das entrevistas e dos diálogos e observações/registros em sala), interpretando os sentidos dos significados e enunciados; frisamos que esta abordagem foi adotada devido as suas características pertinentes a um estudo na área da educação, uma vez que, conforme Pádua (2004, p. 36), as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o “*significado* dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”.

Para análise do LD, recorreremos à **pesquisa bibliográfica** para fazermos um estudo sobre as duas coleções utilizadas nas escolas pesquisadas; para tanto, averiguamos as características gerais dessas coleções, suas seções, bem como a exploração pormenorizada de duas atividades de leitura de cada obra com base nos multiletramentos e multimodalidade.

Para análise dos discursos e práticas dos docentes, ancoramo-nos na **pesquisa participante**, através de diálogos com os professores por meio de entrevista semiestruturada e observação *in loco* das aulas. Conforme Severino (2007), a pesquisa participante

[...] É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. [...] Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2007, p. 120).

A interação e os diálogos constantes com o professor são primordiais para o sucesso das investigações; por tal motivo, utilizaremos a pesquisa participante, a fim de refletir num *continuum* as práticas já realizadas nas escolas. O trabalho de análise em conjunto (pesquisador-professor) considerará, desta forma, a voz do sujeito-educador, suas perspectivas e suas práticas, ratificando o que Pimenta (2005) aponta sobre a pesquisa participante e colaborativa

[...] Mediante a reflexão colaborativa, os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilita orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. (PIMENTA, 2005, p. 535).

Logo, em contato frequente com os docentes, almejamos contribuir para estudos e discussões sobre o ensino de leitura em língua inglesa amparado na abordagem multimodal e dos multiletramentos pelas quais as vertentes semióticas atuais advogam.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa tem como *lócus* duas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio em Nova Venécia/ES: a Escola Estadual de Ensino Médio Dom Daniel Comboni e o Instituto Federal do Espírito Santo campus Nova Venécia. As duas instituições foram selecionadas pelo motivo de aquela ser a maior (em número de alunos matriculados) instituição de ensino médio localizada na zona urbana do município veneciano e esta por ser nosso local de trabalho, tendo em vista a necessidade de retorno e reflexão das práticas exercidas no ambiente em que atuamos.

A *Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Dom Daniel Comboni* é a mais antiga instituição de Ensino Médio do município de Nova Venécia; criada em 1964, possui aproximadamente 1.000 (mil) alunos, ofertando atualmente: Ensino Médio regular (nos três turnos), Curso Técnico em *Análises Químicas* Integrado ao Ensino Médio (diurno), Educação de Jovens e Adultos/EJA (noturno), além de constituir Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos/NEEJA (aplicação de provas - noturno). Os alunos desta escola são oriundos da zona urbana e rural do município, abrangendo adolescentes, jovens e adultos trabalhadores<sup>38</sup>. Ressaltamos que o ensino médio regular e o técnico integrado ao EM são ofertados em 3 anos e que há a oferta de língua inglesa, nos turnos matutino e vespertino, desde o 1º ano, motivo pelo qual o professor utiliza o livro 3 no 3º ano (turma em que é feita a pesquisa).

Já o *Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)* foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, denominando-se Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo. A Escola foi regulamentada pelo Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1910, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico – com ensino para a vida. Ao longo dos anos, passou por diferentes denominações; entretanto, em 2008, resultando da união das unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais, passa a ser denominado com a atual nomenclatura através da Lei nº 11.892, que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país; com 22 campi em funcionamento atualmente, o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas. O Instituto possui ainda 35 polos de educação a distância no Espírito Santo<sup>39</sup>.

O campus Nova Venécia entrou em funcionamento em 22 de setembro de 2008 e atualmente oferece os cursos: Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (4 anos - diurno); Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio (4 anos - diurno); Curso Técnico em Edificações Concomitante ao Ensino médio (2 anos - noturno); Curso Técnico em Mineração Concomitante ao Ensino médio (2 anos - noturno); Curso Técnico em Meio Ambiente Concomitante ao Ensino médio (2

---

<sup>38</sup> Informações retiradas do Projeto Político-Pedagógico da EEEM Dom Daniel Comboni (reformulado em 2018).

<sup>39</sup> Informações retiradas do site do Ifes, disponível em <<https://www.ifes.edu.br/ifes?showall=1&limitstart=>>. Acesso em 22 mar 2018, às 08:03.

anos - noturno); Licenciatura em Geografia (noturno); Bacharelado em Geologia (diurno/integral), além de cursos de extensão e de Pós-Graduação Lato Sensu<sup>40</sup>.

Os alunos do Ensino Médio Integrado deste campus são oriundos do município de Nova Venécia e adjacências; a forma de ingresso de discentes em todos os cursos é por processo seletivo. A língua inglesa é ofertada nos 3º e 4º anos dos cursos de Ensino Médio Integrado, com duas aulas semanais, respectivamente; logo, no 3º ano, é utilizado o livro 1 e parte do livro 2 da coleção adotada e, no 4º ano, parte do livro 2 e do livro 3. É importante frisar que, além da Língua Inglesa obrigatória nesses dois anos, há ainda a oferta de *Inglês aplicado à Ciência e Tecnologia* nos 4º anos destes cursos, de matrícula optativa (os alunos escolhem por este componente curricular ou por Língua Espanhola, conforme projeto de cursos, entretanto, desde 2016, não há a oferta desta última mediante dificuldade de contratação de professor habilitado na área, ocasionando assim a matrícula de todos os alunos dessa série em *Inglês aplicado à Ciência e Tecnologia*).

#### 4.3 INFORMANTES DA PESQUISA

Dois professores foram os principais informantes desta pesquisa. Ambos possuem formação em Licenciatura em Letras – Português/Inglês e têm vínculo efetivo nas escolas em que atuam. Eles lecionam há alguns anos a disciplina de inglês, possuem experiência em escola de idiomas e também viveram em país cujo idioma oficial é o inglês.

O professor do Ifes campus Nova Venécia (Prof1) é Mestre, com aproximadamente 20 anos de experiência docente; é servidor com dedicação exclusiva e responsável pela maior carga horária de inglês da instituição. A professora da EEEM Dom Daniel Comboni (Prof2) tem cerca de 7 anos de experiência docente e cursa Mestrado em Ensino. Ambos pontuam, em seus diálogos, as dificuldades enfrentadas no ensino de línguas (carga horária, nivelamento de alunos, entre outros), mas ratificam, em suas falas, a docência como caminho escolhido para buscar horizontes melhores para a realidade atual.

---

<sup>40</sup> Informações retiradas do site do Ifes campus Nova Venécia, disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/campi/campus-nova-venecia?showall=1&limitstart=>>. Acesso em 22 mar. 2018, às 08:31.

#### 4.4 CORPUS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo principal da pesquisa é voltado ao ensino de leitura de língua inglesa, seu *corpus* se concentra em três pilares: análise de duas coleções de LD e, respectivamente, de duas seções de leitura de cada obra utilizada no ano de 2018 nas duas escolas pesquisadas (1ª etapa); discurso dos docentes no que se refere ao ensino de língua inglesa com foco na leitura (2ª etapa) e, na última etapa, volta-se para observação de aulas de leitura em LI, sempre considerando os multiletramentos e a abordagem multimodal.

A análise de textos contidos nas duas seções de leitura do LD (**primeira etapa**) será essencial, visto que este é um dos principais artefatos utilizado para o aprendizado da língua. Em alguns espaços, o LD ainda é incorporado como única tecnologia acessível; logo, entender como se dá o processo de leitura e desdobramentos de interpretação dos textos ali contidos é condição *sine qua non* para compreender o panorama do ensino de língua adicional numa perspectiva mais crítica. Ler os textos e compreender o jogo dos diferentes modos, *layouts*, semioses neles contidos, entender que nada ali colocado foi aleatório ou de forma neutra é conscientizar-se de que não podemos ser objeto do discurso do outro, mas construir nosso próprio caminho discursivo a partir das construções sociais oportunizadas pela leitura. Nesse processo, é importante compreender que “[...] a maneira como alguém se aproxima do texto, como se coloca diante dele, como se predispõe a realizar a leitura, tudo isso compõe a complexa dinâmica do processo de se constituir leitor [...]” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 30), é dessa forma que o aluno colocar-se-á nas práticas da vida, pois “[...] não se ensina para o passado nem para o presente, mas para uma possibilidade de uso mais adiante” (LEFFA, 2012, p. 403).

A entrevista semiestruturada<sup>41</sup> que protagoniza a **segunda etapa** (roteiro constante no APÊNDICE A) foi elaborada com vistas a interpretar os dados obtidos de forma qualitativa, abordando a complexidade do problema em questão e os impactos dos resultados alcançados na realidade em que se situa. Ela ocorreu no mês de

---

<sup>41</sup> Adotamos o conceito de **entrevista semiestruturada** conforme apontado por Laville e Dionne (1999, p. 188): “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o apresentador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

abril/2018 (com os dois professores participantes) e sua organização estrutural se dividiu em quatro partes: *identificação do professor*, com perguntas relacionadas a sua formação acadêmica dados profissionais; *caracterização da oferta de Língua Inglesa* na escola em que atua, no intuito de conhecer a realidade das condições da sala de aula; *entendimento a respeito do LD*, a fim de discutir como este instrumento didático é percebido pelo professor e, por fim, questionamentos a respeito do *ensino de LI na perspectiva dos multiletramentos*.

O modelo semiestruturado da entrevista permite que os pesquisados se expressem para além dos questionamentos, falando sobre assuntos que surgem a partir do tema principal. Essas brechas nos permitem entender alguns problemas e situações que podem interferir no processo que envolve o assunto da pesquisa, propiciando uma visão mais ampla e reflexiva a respeito do *corpus*. A interação entre pesquisador e pesquisado oportunizada pela entrevista semiestruturada é fundamental num estudo que se concentra na área de Humanas, visto que, através dela, temos mais possibilidade de acesso e conhecimento a respeito do que os sujeitos “pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

A observação das aulas de leituras<sup>42</sup> que se concretiza na **terceira etapa** propicia uma visão mais aprofundada sobre as práticas em sala. A **observação** é um procedimento metodológico importante, visto que pretende “[...] utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 173). Esta coleta de dados através da ação observadora em sala de aula se caracteriza como observação sistemática, ou seja,

[...] a partir do momento em que o pesquisador se interessa pelo estudo de um dado aspecto da realidade, a observação espontânea deve ser verificada através da observação sistemática, para que se elabore então o conhecimento científico, daquele aspecto do real que quer se conhecer. [...] Neste sentido, a observação sistemática é seletiva, porque o pesquisador vai observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais; [...] (PÁDUA, 2004, p. 79-80).

---

<sup>42</sup> As observações das aulas ocorreram entre os meses de junho a outubro de 2018. Nas transcrições das aulas assistidas (APÊNDICES F a J) consta a data específica em que cada uma aconteceu.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a primeira etapa da pesquisa, debruçamo-nos sobre as coleções didáticas utilizadas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas de Ensino Médio de Nova Venécia que foram alvo deste estudo. Para o triênio 2018-2020, o Ifes campus Nova Venécia adotou a coleção *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016); esta coleção será aqui descrita como LDLI 1. Já a EEEM Dom Daniel Comboni adotou a coleção *Alive High* (MENEZES et al., 2016), doravante LDLI 2. Em consulta ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela distribuição das obras em todo o país, concluímos que:

- No triênio **2015-2017** (último triênio em vigor antes de 2018, ano para o qual houve nova escolha de livros para o Ensino Médio), a coleção de Língua Inglesa mais distribuída para todo o país foi a *High up* (com 3.191.384); a segunda coleção, *Way to go* (2.136.637) e a terceira, *Alive High* (932.599)<sup>43</sup>. Para o triênio 2018-2020 (em vigor durante esta pesquisa), os dados estatísticos referentes à coleção mais adotada/distribuída ainda não estavam disponíveis na data da consulta ao site.
- No triênio **2018-2020**, no município de Nova Venécia, a coleção *Alive High* foi a mais escolhidas dentre as 6 (seis) escolas venecianas (redes estadual e federal) que ofertam o Ensino Médio (escolha de três escolas). A coleção *Way to go* foi a segunda mais escolhida, com duas escolas optando por esta<sup>44</sup>. Uma das escolas de EM do município não realizou a opção pelo LD de inglês para o referido triênio, conforme verificado no site do FNDE.

A análise bibliográfica desses livros foi feita sob a ótica dos Multiletramentos e da abordagem multimodal. Além da descrição da obra, duas seções de leitura de cada uma são pormenorizadas, a fim de oportunizar um estudo a respeito das possibilidades e limites do LD, refletindo sobre caminhos que tal recurso propicia em sala de aula. Em se tratando de uma pesquisa de mestrado, torna-se necessário fazer recorte, assim delimitamos o conjunto de dois textos de cada coleção para análise. Logo, a seleção das seções focou em textos de diferentes gêneros e

<sup>43</sup> Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/pnld\_2015colecoes\_mais\_distribuidas\_por\_componente\_curricular-ensino\_medio%20(2).pdf>. Acesso em 22 mar. 2018, às 10:01.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribucaosimadnet/confirmarCancelar>. Acesso em 22 mar. 2018, às 10:12.

volumes, no intuito de permitir uma visão panorâmica do conteúdo envolvido pelo LD, bem como propiciar, *a posteriori*, um elo entre os demais dados que constituem o *corpus* (entrevistas e aulas). Dessa forma, frisamos que este quantitativo é uma representação do que o LD traz como proposta de leitura; obviamente, há muito o que se estudar e destrinchar nesse recurso didático, o que aqui não pudemos fazer pelo fato de a pesquisa também abrigar outras análises.

A segunda parte (entrevista semiestruturada) tem por objetivo conhecer a visão dos docentes a respeito do ensino de línguas, de leitura e ainda de suas percepções sobre práticas de multiletramentos e trabalho com textos multimodais. Acreditamos que este diálogo entre pesquisador e pesquisado é fundamental para maior aproximação entre eles, o que acarreta confiança e credibilidade à investigação proposta. Como condição prévia para essa etapa, foi necessária apresentação do resumo do projeto de pesquisa aos diretores das escolas envolvidas e professores participantes.

Apontamos ainda que as entrevistas aconteceram individualmente nas respectivas escolas, em salas em que não estavam ocorrendo aulas no momento agendado, sendo registradas através de gravador de voz; as transcrições completas constam nos APÊNDICES B e C; anotações nossas no diário de pesquisa foram feitas para registrar gestos, expressões, sinais dos entrevistados, pois consideramos que, para além da linguagem verbal, estes também corroboram no significado dos enunciados produzidos; excertos serão analisados a fim de perceber a correlação da prática e discurso do professor. A interação constituinte da entrevista com os docentes visa dialogar sobre o planejamento e andamento das aulas de leitura e seus objetivos, abordando a didática dos professores, sua visão de ensino de línguas atualmente, bem como seu entendimento de leitura e multiletramentos. Esclarecemos que, para a análise das entrevistas, focamos em **fragmentos dos enunciados** dos educadores por questão de extensão de um trabalho característico de dissertação e também por haver outros dados a se investigar neste estudo. Os trechos selecionados são os que, sob nosso ponto de vista, fornecem dados mais relevantes ao contexto da pesquisa, não desmerecendo, obviamente, todo o diálogo e respostas tecidas, que podem inclusive servir de análise em trabalhos futuros.

Salientamos que o estudo dos fragmentos dos enunciados da entrevista se concentrou em três frentes (após a identificação inicial do docente):

- *Lócus* de enunciação de cada professor, oportunizando assim entender o lugar de onde cada um fala hoje e o percurso que fez para chegar até ali;
- O livro didático adotado, propiciando conhecer como este instrumento é visto por cada docente e qual seu papel na práxis diária;
- Concepção sobre os Multiletramentos e multimodalidade, para investigar o que cada professor entende sobre estas abordagens, bem como suas visões e práticas voltadas ao ensino de línguas sob o pilar dos gêneros e textos.

A terceira etapa envolve a observação de aulas de leitura dos dois professores participantes. Foram assistidas duas aulas do professor 1 (Ifes campus Nova Venécia) e quatro aulas do professor 2 (EEEM Dom Daniel Comboni). A diferença no quantitativo se justifica pelos imprevistos que ocorrem nas escolas (número de aula semanal, fechamento de nota, aplicação de avaliações, demais focos além da leitura, planejamentos alterados, entre outros). No início da primeira aula em cada escola, apresentamo-nos brevemente, embora os alunos já tivessem ciência da observação que seria procedida. Para as duas primeiras aulas na escola estadual, os dados foram coletados através de diário de pesquisa e gravação por meio de um equipamento de gravador de voz e um celular (aplicativo para gravação de voz). Para as demais aulas (nas duas escolas), acrescentamos o uso de mais um celular para captar melhor as falas, pois percebemos, no ínterim das aulas, que a nitidez dos enunciados seria melhor compreendida com mais um equipamento. Nessa etapa em sala, visamos observar:

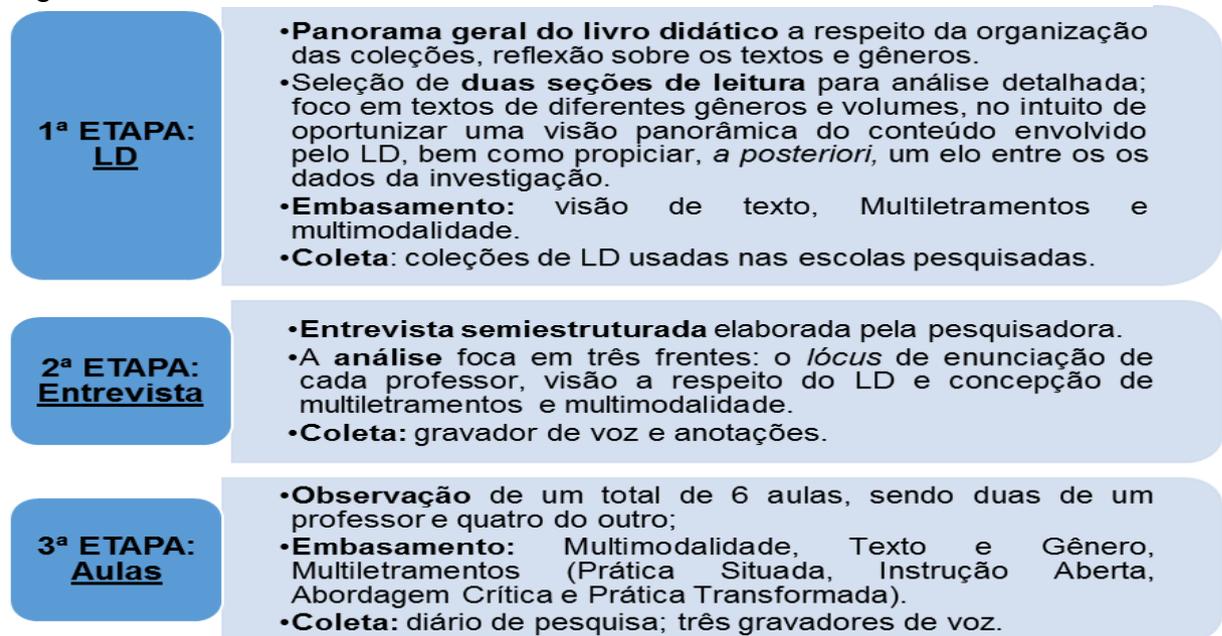
- Como o professor conduz as aulas de leitura em língua inglesa;
- Como faz uso do Livro Didático durante tais aulas;
- Como as seções de leitura do LD são exploradas na prática durante as aulas;
- De qual forma lança-se mão da abordagem dos multiletramentos;
- Como esta abordagem colabora no processo ensino e aprendizagem de língua adicional;
- O professor aborda os textos e conduz o ensino com base nos gêneros textuais e multimodalidade? Se sim, de que forma.

As anotações das observações foram escrituradas através de *diário de pesquisa*, como já afirmado, oportunizando registrar os acontecimentos, atividades e rotinas das aulas; este instrumento de registro constitui-se num

[...] importante elemento de orientação do trabalho científico, permitindo uma retrospectiva do trabalho já realizado. Pode ainda fornecer novos elementos para análise dos aspectos que não tinham sido levados em conta na pesquisa ou mesmo para exploração de novos recursos que não haviam sido levados em consideração (PÁDUA, 2004, p. 76-77).

Para análise da observação das aulas, utilizaremos tópicos e fragmentos relevantes à abordagem multimodal e à concepção de texto e gênero (BAKHTIN, 2011), sempre sob o embasamento dos quatro procedimentos metodológicos apontados pelos Multiletramentos, conforme descrito tópico 3.3, a frisar: **Prática Situada, Instrução Aberta, Abordagem Crítica e Prática Transformada**. A Figura 4 resume os procedimentos de coleta e análise dos dados, para melhor visualizar os passos metodológicos referentes ao detalhamento da investigação.

Figura 4 - Procedimentos de coleta e análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, após a coleta dos dados nas três etapas, analisaremos o *corpus* através de um entrelaçamento entre as conclusões levantadas a respeito do LD, das entrevistas e da prática em sala de aula. No próximo capítulo, partimos então para o estudo das etapas aqui apontadas.

## 5 MULTILETRAMENTOS, GÊNEROS E MULTIMODALIDADE TEXTUAL: DO MATERIAL DIDÁTICO ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

*É que os alunos aprendem sobre os multiletramentos e a metalinguagem está indissociavelmente interligado com a forma de sua aprendizagem. Isso, certamente, é influenciado pela interação de uma multiplicidade de fatores individuais e sociais complexos dentro da sala de aula, na escola, na comunidade e nos contextos culturais e políticos mais amplos [...]*  
(UNSWORTH, 2001/2004, p. 8).

Neste capítulo, passamos às análises dos procedimentos realizados para a presente pesquisa, estruturadas da seguinte forma:

- No primeiro tópico, fazemos um estudo das coleções de Livros Didáticos utilizadas nas duas escolas em que a pesquisa foi realizada, com foco maior sobre duas seções de leitura de cada coleção;
- Em seguida, tecemos as análises da segunda etapa da pesquisa, através das entrevistas com os professores;
- Logo após, fazemos reflexões a respeito das aulas assistidas e seus processos de construção de sentido através da leitura.
- Por último, apontamos entrecruzamentos entre as análises e suas implicações no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa.

### 5.1 PANORAMA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA ADOTADOS E SEUS DESDOBRAMENTOS

*Cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade (PERINI, 2006, p. 52).*

O estudo feito das coleções de LD, *a priori*, parte da perspectiva multimodal com base na Semiótica Social e Multiletramentos; volta-se também aos gêneros utilizados nas seções de leitura, às observações, dicas e instruções direcionadas aos alunos e professores quando da análise dos textos inseridos.

A coleção **Way to go** (LDLI 1) adotada no Ifes campus Nova Venécia é composta por 3 (três) volumes. Cada volume possui 8 (oito) capítulos, sendo que a cada 2 (dois) capítulos, há uma seção de revisão. Anterior ao capítulo 1 (um), há uma unidade introdutória que objetiva esclarecer estratégias e dicas para melhor

desenvolvimento de atividades de compreensão e escrita dos textos; além disso, traz uma seção especial que apresenta a língua inglesa em situações de aprendizagem e conteúdos relacionados a habilidades que podem auxiliar os alunos ao longo do manuseio da obra; esta unidade introdutória contempla:

Tabela 1 - Descrição da unidade introdutória da obra *Way to go*

<b>Volume</b>	<b>Descrição das atividades/instruções da unidade introdutória</b>	
01 (1º ano)	<i>Understanding instructions in English:</i> compreensão de enunciados de exercícios em inglês.	<i>Tips into Practice:</i> apresenta instruções e estratégias para melhor compreensão de textos orais e escritos a partir de exercícios.
02 (2º ano)	<i>Using dictionary:</i> exercícios e dicas de como usar dicionários bilíngues e monolíngues, impressos e eletrônicos (disponíveis de forma <i>on-line</i> ou aplicativos).	<i>Tips into Practice:</i> apresenta instruções e estratégias para melhor compreensão de textos orais e escritos a partir de exercícios e textos;
03 (3º ano)	<i>Doing research on the internet:</i> objetiva desenvolver nos alunos habilidades de realizar buscas na internet e também a de avaliar os resultados encontrados.	<i>Tips into Practice:</i> apresenta aos alunos instruções e estratégias para melhor compreensão de textos orais e escritos a partir de exercícios e textos.

Fonte: Elaborada pela autora.

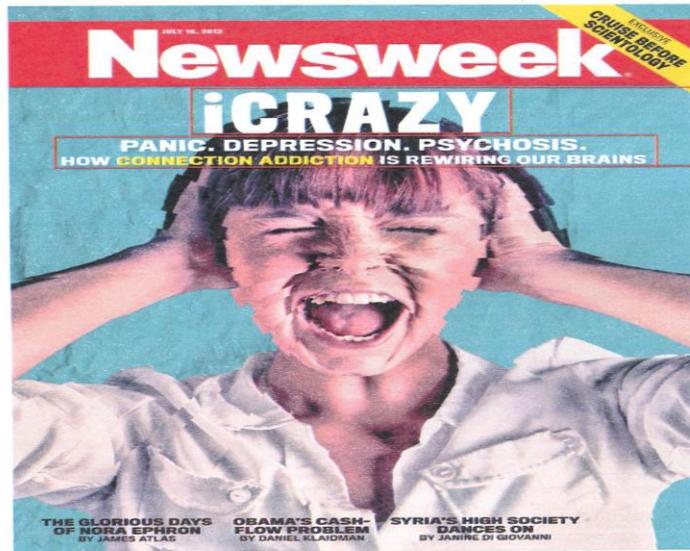
Ao analisar a parte introdutória dos três volumes, observamos que na atividade *Tips into Practice* há exercícios nos quais a autora explora a interpretação dos diferentes modos dispostos no texto (tipografia, imagem, cores), fazendo correlação entre a linguagem verbal e visual. Esse tipo de exercício visa orientar o aluno para as atividades de leitura durante o uso da coleção. Vejamos um exemplo da seção *Tips into Practice* (LDLI 1, p. 16 e 17).

Figura 5 - Atividade de leitura nº 2, seção *Tips into practice*, volume 1 - *Way to go*

2. Read the text below and choose the correct answers (▲, ■ or ●). Tips I-K can help you! Write the answers in your notebook.

**J** Observe o leiaute do texto, ou seja, a organização visual dos elementos verbais (palavras) e não verbais (cores, tipos de fonte, imagens etc.) na página.

**L** Observe as relações entre os elementos verbais e não verbais.



**J** Note que o título apresenta a ideia geral do texto.

**K** Note que os subtítulos ampliam/detalham a ideia apresentada no título.

From: NEWSWEEK, July 16 2012.

**Tip B** can help you!

- a. The text is a  
 ▲ magazine cover.  
 ■ magazine article.  
 ● campaign slogan.

- b. The purpose of the text is  
 ▲ to attract people's attention so they'll buy the magazine.  
 ■ to convince readers to agree with the author's opinion.  
 ● to raise people's consciousness on the positive effects of technology.

**Tip I** can help you!

- c. The name of the magazine is  
 ▲ iCRAZY.  
 ■ Newsweek.  
 ● Exclusive.

3. Quais são as palavras transparentes do texto? Responda em seu caderno.

**16** Tips into Practice

Fonte: Coleção *Way to go*, volume 1, p. 16 (FRANCO; TAVARES, 2016).

Figura 6 - Continuação da atividade de leitura nº 2, seção *Tips into practice*

4. Em seu caderno, responda às questões abaixo com base no texto da página anterior. Para cada item, utilize a dica de estratégia de leitura sugerida.

- a. No título *iCRAZY*, a que "i" se refere?
- b. Qual é a relação entre a foto e o termo *iCRAZY*?
- c. Quais são os três exemplos de problemas psicológicos que podem ser desenvolvidos por pessoas viciadas em conexão à Internet?
- d. Por que a expressão *connection addiction* tem uma cor diferente?
- e. No subtítulo *How connection addiction is rewiring our brains*, qual trecho descreve os efeitos do vício em conexão à Internet?

**Tip: A**

**Tip: J, L**

**Tip: K**

**Tip: I**

**Tip: K**

5. Que ideias você espera encontrar na matéria de capa da revista apresentada na página anterior? Responda em seu caderno.

Fonte: Coleção *Way to go*, volume 1, p. 17 (FRANCO; TAVARES, 2016).

A atividade aborda um tema atual que afeta muitos jovens: o vício na internet. Tomando por base a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006), percebemos que todos os modos utilizados levam à conexão entre elementos verbais e visuais: a imagem que estampa a capa da revista *Newsweek* está atrelada e em sintonia ao respectivo título (linguagem verbal), recorrendo, ao centro, à figura de um adolescente que faz um movimento de estafa, limite, como se estivesse enlouquecendo ou tendo “seu cérebro reconfigurado” ao utilizar a internet, assim como diz a sentença principal em letras maiúsculas e o termo em amarelo; essa cor é utilizada como forma de chamar atenção. Tanto a imagem quanto o título da capa possuem posicionamento central, focando o leitor para o conteúdo que está sendo narrado. Corrobora com o envolvimento entre leitor e imagem o fato de o adolescente ter sido retratado em ângulo frontal, horizontal e em plano fechado (na altura dos ombros), recursos que denotam maior proximidade e interação com o leitor. A linguagem verbal recorre tipografias diversas, através do uso do negrito e palavras com tamanhos e cores diferentes. Todos estes recursos auxiliam na composição e interpretação da mensagem.

Observamos ainda que a cor azul do segundo plano define a moldura da imagem e texto, delimitando, junto com o enquadramento central da figura do adolescente, uma menor distância social entre o que é representado e o leitor, além de melhor conexão e continuidade dos elementos que estão dispostos na mensagem. Além disso, percebemos que o participante representado na imagem não olha diretamente para o leitor/interactante, apontando um ato de imagem de oferta, ou seja, que está ali para passar/oferecer alguma informação ou ser contemplado; neste caso, conota a ideia de perturbação causada pelo vício em internet, como se o cérebro estivesse em situação de *brainstorming* ocasionado pelo estafe das sequelas do vício (depressão, psicose, pânico). Notamos, então, que a orquestração dos variados modos semióticos concebe uma perspectiva multimodal coerente com a paisagem multiletrada que nos cerca atualmente, além de envolver uma temática que muito se relaciona à vida do provável leitor: jovens que cursam o Ensino Médio e, conseqüentemente, fazem uso do LDLI 1.

Quanto às orientações que os autores utilizaram para guiar/esclarecer os alunos (Instrução aberta/*Overt Instruction*, sob o viés do Multiletramentos) sobre a melhor

forma de exploração dos múltiplos significados desse texto, observamos que há instruções - dicas I e L (*tip I, L*) - sobre a necessidade de se interpretar a organização dos elementos verbais e visuais, bem como o *layout* dos diferentes modos (cores, tipos, imagens) contido no texto. Sobre a importância do *layout* das disposições das informações, Kress (2010b) assevera que

[...] A disposição de elementos em um espaço delimitado – uma página, uma tela – não “nomeia” como palavras fazem e não “retrata” como (os elementos nas) imagens fazem. Ela entretanto dispõe a informação em um espaço semiótico; ela posiciona os elementos semióticos e suas relações; ela “orienta” os espectadores/leitores para classificações do conhecimento, para categorias como “centralidade” ou “marginalidade”, “dado” ou “novo”, “prévio” e “posterior”, “real” e “ideal”<sup>45</sup> (KRESS, 2010b, p. 92, tradução nossa).

A partir desta consideração, notamos a importância de, no processo de ensino e aprendizagem, atentar nos alunos sobre a disposição das informações, não só as verbais, mas de todos os recursos que o autor utiliza ao elaborar seu texto, afinal os livros didáticos, conforme aponta Kress (2010b, p. 141, tradução nossa) “[...] passaram por mudanças no último século. A sociedade mudou, o currículo e a pedagogia mudaram em consonância com as mudanças sociais, assim, os livros didáticos mudaram, tanto no visual quanto no conteúdo”<sup>46</sup>. Logo, se as mudanças nos LD são tão claras e vicejadas atualmente, faz-se necessária uma nova abordagem para que o aluno perceba que todos os recursos e detalhes contidos no texto devem ser explorados, pois tecem conjuntamente o significado daquela mensagem.

Ainda no que se refere à atividade dessa parte introdutória, podemos constatar também que, no desenrolar do exercício 4 referente ao texto, há claramente a exploração dos diferentes modos e recursos semióticos que colaboram para melhor interpretação: correlação entre termos e imagem (4b), cor (4d) e tipografia (4a). Outro fator relevante é a associação com as tecnologias e internet (4e) que a autora faz, o que pode acarretar um trabalho mais minucioso do professor com o aluno,

<sup>45</sup> Tradução de: “[...] The disposition of elements in a framed space – a page, a screen – does not “name” as words do and it does not ‘depict’ as (elements in) images do. It does however dispose information in semiotic space; it positions semiotic elements and their relations; it ‘orients’ viewers/readers to classifications of knowledge, to categories such as ‘centrality’ or ‘marginality’, ‘given’ or ‘new’, ‘prior’ and ‘later’, ‘real’ and ‘ideal’” (KRESS, 2010b, p. 92).

<sup>46</sup> Tradução de: “Textbooks [...] have undergone deep changes over the last century. Society has changed, curriculum and pedagogy have changed in line with social changes; consequently, textbooks have changed, both in ‘look’ and in ‘content’” (KRESS, 2010b, p. 141).

fazendo com que os educandos associem à sua realidade problemas relacionados aos vícios na internet; dessa forma, a perspectiva dos Multiletramentos pode, através das orientações das Práticas Situada e Transformada (*Situated Practice* e *Transformed Practice*), colaborar na análise minuciosa da atividade, levando o professor a um movimento de exploração da realidade global e local do sujeito.

Neste viés, faz-se importante ainda o professor atentar os alunos quanto ao gênero em que o texto se abriga, visto que “[...] os gêneros medeiam diferentes padrões de interação e têm determinado formato em razão do papel que exercem nas instituições sociais” (SILVA, 2015c, p. 208). O texto da Figura 5 se constitui em capa de revista, portanto, ao analisar todos os recursos, modos e conteúdos linguísticos que formam a mensagem, é preciso levar em conta as características que geralmente esse gênero abarca, visto que, *a priori*, sua função primordial é chamar atenção para o conteúdo principal da revista, utilizando, para tal fim, textos curtos, imagens sugestivas e recursos coerentes no intuito de estabelecer identificação e envolvimento do leitor. Ao notar que se trata de uma capa de revista, percebemos o propósito do (a) (s): uso de uma imagem que ocupa espaço central na página, letras com cores diferenciadas, ideia de movimento e perturbação do adolescente retratado, enunciados curtos e diretos a respeito da reportagem principal. Ao fazer este elo entre o gênero capa de revista e os recursos e código linguísticos utilizados, aproximamos o texto da realidade e prática social do aluno, propiciando que o contato com diversos gêneros e experiências em situações comunicativas leve-o a exercitar e aprimorar sua competência linguística (BAKHTIN, 2011).

A Figura 7 resume as conclusões a respeito da análise da atividade de leitura introdutória (Figuras 5 e 6) do LDLI 1, pontuando os aspectos da Multimodalidade (baseados nas contribuições da *Gramática do Design Visual* e suas metafunções, quando pensamos a imagem enquanto produção de significados num nível representacional, composicional e interacional, conforme situado no tópico 3.2 desta pesquisa), dos Multiletramentos e dos Gêneros.

Figura 7 - Conclusões da análise das Figuras 5 e 6

Multimodalidade	Multiletramentos	Gênero
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ato de imagem: oferta, contemplação do leitor.               <ul style="list-style-type: none"> <li>•Ângulo frontal, horizontal, plano fechado estabelecendo maior contato.</li> </ul> </li> <li>•Tipografias diversas, uso de negrito e cores diferentes.               <ul style="list-style-type: none"> <li>•Moldura limitada definida pelo uso de cor azul e segundo plano.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Instruções (<i>Overt instruction</i>) a respeito da organização dos recursos linguísticos e imagéticos;</li> <li>•Proposição de discussão a respeito dos riscos do vício em internet e conexões digitais (<i>Prática Situada e Transformada - Situated and Transformed Practice</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Capa de revista;               <ul style="list-style-type: none"> <li>•Atenção aos enunciados curtos, imagem e demais recursos que abrangem o gênero capa de revista;</li> </ul> </li> <li>•Função do gênero: informação breve sobre o conteúdo principal a ser abordado na revista.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

Prosseguindo com a análise do LDLI 1, verificamos que, após a seção introdutória, os três volumes do LDLI 1 estão assim organizados:

Tabela 2 - Descrição das unidades do LDLI 1

Seção/ Unidade	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Unidade 1*	<i>Studying with technology</i>	<i>Cultural diffusion</i>	<i>Ethnic diversity in Brazil</i>
Unidade 2*	<i>Save the world! Go green!</i>	<i>Choosing a career</i>	<i>Woulda, coulda, shoulda</i>
<b>Review</b>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>
	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>
	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>
	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>
	<i>Project 1A</i>	<i>Project 1A</i>	<i>Project 1A</i>
Unidade 3*	<i>Traveling around Brazil</i>	<i>Overcoming obstacles</i>	<i>Inspiring stories, inspiring values</i>
Unidade 4*	<i>Feel the image, feel the feeling</i>	<i>Eating habits</i>	<i>Career expectations</i>
<b>Review 2</b>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>
	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>
	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>
	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>
	<i>Project 1B</i>	<i>Project 1B</i>	<i>Project 1B</i>
Unidade 5*	<i>Old heroes, new heroes</i>	<i>Climate change</i>	<i>Save the Amazon!</i>
Unidade 6*	<i>Inventions and discoveries</i>	<i>Lights, camera, action!</i>	<i>To shop or not to shop?</i>
<b>Review 3</b>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>
	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>

	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>
	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>
	<i>Project 2A</i>	<i>Project 2A</i>	<i>Project 2A</i>
Unidade 7*	<i>Have fun and get fit</i>	<i>Live and learn</i>	<i>Women in literature</i>
Unidade 8*	<i>Express yourself in words</i>	<i>Study skills</i>	<i>Falling in love</i>
<b>Review 4</b>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>	<i>Reading;</i>
	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>	<i>Language in use;</i>
	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>	<i>Studying for exams;</i>
	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>	<i>Thinking about learning;</i>
	<i>Project 2B</i>	<i>Project 2B</i>	<i>Project 2B</i>
<b>Language reference and extra practice</b>	Detalha aspectos gramaticais de cada unidade seguidos de exercícios extras voltados especificamente à aplicação das regras.		
<b>Irregular verbs</b>	Lista de verbos		
<b>Extra activities</b>	Atividades de interpretação de textos agrupadas a cada duas unidades. Estas atividades são objetivas e, em sua maioria, de múltipla escolha.		
<b>Studying for ENEM</b>	Atividades de interpretação de textos, através de simulados e com utilização de exercícios já explorados em versões anteriores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)		
<b>Glossary</b>	Seção de palavras e expressões utilizadas no livro, introduzida por uma atividade demonstrativa de aplicabilidade do glossário.		
<b>Index</b>	Índice remissivo de tópicos gramaticais dos três volumes da coleção.		
<b>Bibliography</b>	Referências utilizadas ao longo do livro.		
<b>Manual do professor</b>	Orientações e explicações aos docentes (parte exclusiva do livro <i>Manual do professor</i> )		

Fonte: Elaborada pela autora.

\*Cada unidade apresenta as seguintes seções: *Warming up; Reading; Vocabulary Study; Language in use; Listening and speaking; writing; Looking ahead.*

Percebemos, pela análise dos títulos das unidades, que a coleção trata de temas variados que envolvem desde entretenimento e lazer a questões de formação do sujeito (culturas, etnias, meio ambiente, história, literatura, carreira); tratar desses diferentes assuntos é essencial nos dias atuais, uma vez que um dos objetivos principais da escola “[...] é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11). Para isso, é preciso trazer para dentro dos muros da escola não somente a cultura valorizada e dominante, como também culturas locais e populares que ecoam as mais diferentes vozes, a fim

de que o aluno se identifique e faça desses temas objetos de estudo e crítica. Quando uma coleção de LD aborda tais tópicos variados, há mais possibilidade de o professor fazer a transposição didática para a vida do educando, corroborando com seu processo de formação e práticas letradas.

Nos capítulos dos três volumes do LDLI 1, há atividades de leitura dispostas da seguinte forma:

Tabela 3 - Detalhamento das atividades de leitura das unidades do LDLI 1

<b>Etapa – Reading</b>	<b>Objetivo descrito no Manual do Professor</b>
<i>Warming up</i>	Atividade de pré-leitura, seção inicial da unidade
<i>Before Reading</i>	Atividades para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e/ou gênero principal da unidade e levá-los a fazer previsões sobre o que será lido a partir desse conhecimento e da observação de alguns elementos do texto
<i>Reading</i>	Texto principal da unidade
<i>Reading for general Comprehension</i>	Compreensão global do texto
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	Compreensão detalhada do texto, incluindo identificação de informações específicas, compreensão de relação entre ideias do texto e estabelecimento de inferências
<i>Reading for critical thinking</i>	Visa promover reflexões críticas sobre questões relacionadas ao texto

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisemos uma atividade de leitura a fim de observar como o texto disposto na coleção lida com a integração dos diversos modos e recursos.

Figura 8 - Atividade da seção *Before Reading* do Capítulo 3, volume 3, LDLI 1

## BEFORE READING

1. The following billboard anticipates the content of the story on the next page. Read the billboard and answer the questions below in your notebook.

Team Hoyt

Dad's been behind him for 65 marathons.

**DEVOTION**

*Pass It On:*

VALUES.COM™ THE FOUNDATION FOR A BETTER LIFE®

- a. What are they doing?
  - b. How many times has it happened?
  - c. Who is the person pushing the man in his wheelchair?
  - d. In your opinion, why is he doing that?
  - e. Who are the members of "Team Hoyt"?
  - f. Which value is being promoted in the billboard?
2. Turn over the page and, before reading the text, look at its **title** and **subheadings**. Which words and expressions do you expect to find in the text? Write the answers in your notebook.

**TIP** Observe o contexto de uso para verificar se palavras em inglês parecidas com o português apresentam significados diferentes (*false friends*). Esse é o caso de *push* (no item c).

Figura 9 - Atividade da seção *Reading* do Capítulo 3, volume 3, LDLI 1

**READING**

Now read the text to check your predictions.

**TEAM HOYT** YES YOU CAN!

### About Team Hoyt

#### The Early Years

Rick was born in 1962 to Dick and Judy Hoyt. As a result of oxygen deprivation to Rick's brain at the time of his birth, Rick was diagnosed as a spastic quadriplegic with cerebral palsy. The doctors advised Dick and Judy to institutionalize Rick because there was no chance of him recovering, and little hope for Rick to live a "normal" life. This was just the beginning of Dick and Judy's quest for Rick's inclusion in the community.

Dick and Judy soon realized that though Rick couldn't walk or speak, he was quite astute and his eyes would follow them around the room. They fought to integrate Rick into the public school system, pushing administrators to see beyond Rick's physical limitations.

With \$5,000 in 1972 and a skilled group of engineers at Tufts University, an interactive computer was built for Rick. This computer consisted of a cursor being used to highlight every letter of the alphabet. Once the letter Rick wanted was highlighted, he was able to select it by just a simple tap with his head against a head piece attached to his wheelchair. When the computer was originally first brought home, Rick surprised everyone with his first words. Instead of saying, "Hi, Mom," or "Hi, Dad," Rick's first "spoken" words were: "Go, Bruins!". The Boston Bruins were in the Stanley Cup finals that season. It was clear from that moment on that Rick loved sports and followed the game just like anyone else.

In 1975, at the age of 13, Rick was finally admitted into public school. After high school, Rick attended Boston University, and he graduated with a degree in Special Education in 1993.

#### The Beginning of Team Hoyt

In the spring of 1977, Rick told his father that he wanted to participate in a 5-mile benefit run for a Lacrosse player who had been paralyzed in an accident. Far from being a long-distance runner, Dick agreed to push Rick in his wheelchair and they finished all 5 miles. That night, Rick told his father, "Dad, when I'm running, it feels like I'm not handicapped."

This realization was just the beginning of what would become over 1,000 races completed, including marathons, duathlons and triathlons (6 of them being Ironman competitions).

Rick was once asked, if he could give his father one thing, what would it be? Rick responded, "The thing I'd most like is for my dad to sit in the chair and I would push him for once."

Adapted from: <a href="http://www.team Hoyt.com/About-Team-Hoyt.html">www.team Hoyt.com/About-Team-Hoyt.html</a>. Accessed in: March 2016.

### READING FOR GENERAL COMPREHENSION

Which proverb can express the main value of the story? Write the answer in your notebook.

- Bad things never walk alone. (Chinese proverb)
- A man may be his own ruin. (Irish proverb)
- I am because you are. (African proverb)

### READING FOR DETAILED COMPREHENSION

- Replace the icons  with words from the text to complete the sentences below. Write the answers in your notebook.
  - Rick Hoyt was born with spastic quadriplegia and  palsy. Therefore, he cannot  or speak.
  - With the help of a , Rick said his first words: "Go, Bruins!".
  - Rick attended Boston University where he majored in  in 1993.
  - Team Hoyt has participated in different types of races: ,  and .
- Write T (True) or F (False) for each statement. Then, correct the false statements with a fragment from the text. Write the answers in your notebook.
  - The doctors believed Rick Hoyt had great chances of recovery.
  - Rick was a very clever child despite his physical limitations.
  - Rick's father used to be a long-distance runner.
  - When Rick and his father run together, it seems to Rick that he is not physically challenged.
- What made Rick ask his father to participate in a benefit race? Write the answer in your notebook.



- He wanted to show people he was a normal person despite his paralysis.
- He wanted to help a hockey player who had been paralyzed in an accident.
- He wanted to be the first person in a wheelchair to participate in a marathon.

Figura 10 - Continuação da atividade *Reading* do capítulo 3, volume 3, LDLI 1

## READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the following questions with your classmates.

- a. Did Rick's parents have a hard time integrating him into the local community? In your opinion, what can be done to help people like Rick be included in society?
- b. Which values need to be encouraged to make people see beyond a person's physical limitations?

Fonte: Coleção *Way to go*, volume 3, p. 60 (FRANCO; TAVARES, 2016).

A atividade consta na unidade 3 do volume 3 do LDLI 1. Esta unidade trata da promoção de valores como compaixão, amizade, otimismo, coragem, superação e dedicação com base em histórias inspiradoras reais; para isso, utiliza-se de imagens e reportagens contidas num determinado sítio da internet<sup>47</sup> que promove campanhas de serviço público versando sobre valores que fazem a diferença nas comunidades.

Podemos perceber que a atividade de *Before Reading* (Figura 8) traz a imagem de um *outdoor* com elementos verbais logo abaixo. Através das questões introdutórias contidas após o texto/*outdoor*, notamos a preocupação com o entendimento do que está acontecendo na imagem e as informações verbais, entretanto, não há instruções ou perguntas relacionadas às tipografias, cores, efeitos de imagem, *layout* que trazem significados ao texto, cabendo ao professor, em sua prática, explorar tais questões, pois, na perspectiva dos Multiletramentos e da multimodalidade, é necessário que

[...] professores e alunos estejam plenamente conscientes da existências de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações (DIONÍSIO, 2011, p. 149).

Analisando os elementos verbais e visuais do texto em questão (seção *Before Reading* – Figura 8), concluímos que transpondo didaticamente as práticas multiletradas e embasando-se nos recursos e modos semióticos destacados pela GDV e Semiótica Social, o docente pode explorar em tal atividade:

<sup>47</sup> A unidade 3 (vol. 3, coleção LDLI 1) contém imagens e história do site <https://www.passiton.com/>.

- O efeito de mobilidade do pai empurrando a cadeira de rodas do filho, com estremecimento da imagem dos membros inferiores do pai, fazendo conexão com a rapidez e ideia de movimento no momento da corrida;
- Os participantes da imagem são retratados em plano aberto (corpo inteiro) e sob um ângulo frontal na linha dos olhos, reforçando uma relação de igualdade e afinidade com o leitor para apreciação e envolvimento de todo o texto.
- O olhar do rapaz diretamente ao sujeito leitor (olhar de demanda), buscando estabelecer afinidade e contato com o mesmo, bem como uma conexão imaginária entre ambos; já a figura do pai que empurra a cadeira de rodas sem estabelecer contato visual com o leitor denota uma situação de concentração na atividade que realiza, demandando do leitor uma atitude de contemplação.
- A tipografia utilizada contribui para a construção de sentidos, ora em letras maiores, com o intuito de chamar atenção para tal informação, ora grafada de vermelho, apresentando significado representacional de emoção, ora em itálico ou negrito, como recurso semiótico para representar ênfase.
- A moldura é definida através de linhas e cores que preenchem o segundo plano, delineando maior conexão entre os elementos do texto.

Essas são algumas contribuições que a análise dos modos e os recursos semióticos dos textos pode propiciar no processo de formação de um sujeito aprendiz ativo e efetivo; a relevância da compreensão das variadas paisagens semióticas na perspectiva dos Multiletramentos também é abordada Unsworth (2001/2004) quanto este reforça que

[...] Para se tornar participantes efetivos nos multiletramentos emergentes, alunos precisam compreender como os recursos da linguagem, imagem e retóricas digitais podem ser explorados independentemente e interativamente para construir tipos de significados diferentes. Isso significa desenvolver conhecimento sobre sistemas de construção de significado linguístico, visual e digital<sup>48</sup> (UNSWORTH, 2001/2004, p. 8, tradução nossa).

---

<sup>48</sup> Tradução de: “[...] In order to become effective participants in emerging multiliteracies, students need to understand how the resources of language, image and digital rhetorics can be deployed independently and interactively to construct different kinds of meaning. This means developing knowledge about linguistic, visual and digital meaning-making systems” (UNSWORTH, 2001/2004, p. 8).

No que se refere aos questionamentos que compõem a seção *Before Reading*, percebemos que eles se concentram em pontos superficiais no entendimento da mensagem, uma vez que a seção é voltada a um conhecimento prévio do aluno a respeito do que será mais detalhado no texto principal da seção de leitura (*Reading*) que vem na página seguinte. As cinco perguntas que envolvem a compreensão do texto abordam a ação desenvolvida pelos participantes, mas não buscam focar a atenção do aprendiz nos aspectos imagéticos, modos e recursos semióticos como cores, letras, fonte e efeitos visuais.

Após a parte de *Before Reading*, segue-se a seção de leitura (*Reading*), com uma história de superação retirada de sítio de internet; os personagens do texto são reais e retratam o mesmo enredo orquestrado no *outdoor* que protagoniza a seção *Before Reading*, contando a trajetória de Dick e Rick Hoyt. Este, por percalços em seu nascimento, é tetraplégico e tem paralisia cerebral, problemas que não o impediram de se comunicar através de programas de computador. Além disso, o texto ressalta a parceria entre o cadeirante e seu pai, Dick, nas corridas de maratonas, com o progenitor empurrando o filho em sua cadeira de rodas.

O texto é repleto de recursos e modos semióticos. Em sua análise, averiguamos:

- Tipografia: letras em negrito, itálico, cores e tamanhos diferentes; a cor amarela em *Yes we can!* (Sim, nós podemos!) reforça a atenção para o estímulo à superação, mensagem principal que o texto abordará; a cor vermelha no título e subtítulos conota a emoção que envolve a história; a cor preta usada para o desenrolar da trajetória da dupla conecta-se à tonalidade normal que os sítios e reportagens geralmente usam para descrever fatos.
- Emolduramento que remete à ideia de texto retirado de internet, considerando os ícones de pesquisa e possibilidade de envio do texto por e-mail; ainda há a delimitação do texto através de linhas, centralizando o código verbal e focando a história contada;
- Imagem em forma de sombra, retratando o pai como se estivesse em movimento, empurrando o filho em sua cadeira de rodas ao lado do termo *Team Hoyt* (Time Hoyt); o entrelaçamento entre esse termo e a sombra conecta o sentimento de equipe que o texto quer passar a todo momento.

- Além da linguagem verbal, ainda há uma foto real das personagens da história captada na década de 80, no canto superior esquerdo do texto, promovendo a possibilidade de contemplação, por parte do leitor, além de criar maior contato e afinidade com a história contada. A imagem é retratada num ângulo oblíquo e plano aberto (corpo inteiro), sem contato visual (olhar) entre as personagens da imagem e o leitor, denotando, conforme a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006), distanciamento, impessoalidade e ato de observação/apreciação.

Quanto às perspectivas dos Multiletramentos, averiguamos que nas subseções *Reading*, *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension* (detalhadas na Figura 9) e *Reading for Critical Thinking* (Figura 10) da unidade, há orientações ao professor sobre a exploração dos textos bem concentradas nas palavras cognatas (transparentes) para checar se as previsões do *Before Reading* se confirmam (Instrução aberta – *Overt Instruction*). Nas orientações ao professor sobre a exploração do texto no momento da leitura, não há indicações sobre seus múltiplos recursos semióticos; as seções de *General* e *Detailed Comprehension* também não levam o aluno a explorar esses recursos, focando em atividade de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas e de verdadeiro ou falso. Ainda na parte de leitura detalhada (*Reading for detailed comprehension*), há outra imagem que remete aos protagonistas a história do texto, Rick e Dick, entretanto, no desdobramento da proposta, não há conexão entre os recursos visuais semióticos que compõem a figura e o código verbal que detalha o questionamento da atividade de múltipla escolha. A imagem referida foca as personagens em idade mais avançada, remetendo à ideia de que foram retratados nos dias atuais; pai e filho ocupam o centro da foto, num olhar de demanda, uma vez que estabelecem contato visual com o leitor. A moldura limitada pelas cores que compõem a paisagem, o ângulo frontal e o plano aberto permitem contemplação por parte do interlocutor.

Em seguida a essa atividade, aparece a seção de *Reading for critical thinking* (Figura 10) que explora os valores abordados no texto, propiciando timidamente um engajamento na Abordagem Crítica (*Critical Framing*), visto que os dois questionamentos dessa seção se voltam para a interpretação do contexto social dos enunciados dos textos explicados, entretanto, não apontam para uma reflexão da

realidade local do aluno (Prática situada – *Situated Practice*). Percebemos que, embora as duas perguntas dessa seção se refiram a valores e formas de apoio às pessoas com deficiência, ainda há uma lacuna no LD ao propor a problematização social que envolve a temática em questão – inclusão, deficiência, acessibilidade; a fim de desenvolver uma Prática Transformada (*Transformed Practice*) a partir do texto, seria necessário trazer para o centro da discussão as relações de poder imbricadas no processo de inclusão, como a sociedade pensa a deficiência, como se dá a acessibilidade nos mais diferentes espaços, quais são as contradições entre as legislações atuais e as práticas que vemos e vivemos cotidianamente quando falamos em deficiência e acessibilidade. Para debates enviesados numa postura crítica como esta, é necessário que o professor, em sua didática, levante perguntas como:

[...] O que estou fazendo aqui lendo este texto? De onde este texto fala? Qual realidade é apresentada/ construída neste texto? Quem a apresenta? O que o texto deixa de dizer? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões estão excluídas? Como é possível fazer um elo entre os elementos verbais e não-verbais? Como o texto posiciona o leitor? (DUBOC, 2015, p. 101).

Pontuamos ainda que o texto utilizado foi divulgado originalmente em um *site* da internet específico à promoção de valores humanos, o que pode gerar outros trabalhos com ele, como exemplo: uma abordagem das possibilidades do texto diretamente em consulta ao *site*, a fim de que o aluno realize uma leitura não-linear, observando as imagens em movimento, as cores, os outros links e histórias disponíveis. O envolvimento com este tipo de gênero textual (textos retirados de internet, revistas e jornais eletrônicos, *blogs*, entre outros) é relevante na contemporaneidade, considerando o amplo acesso e afinidade dos adolescentes e jovens com os aparatos digitais, redes sociais e internet, de forma geral. O contato com esse gênero propicia conhecimento e conexão com a construção composicional, às suas formas de estruturação, representação e estilo, levando em conta não apenas o produto linguístico, mas também seus meios de apresentação, distribuição e *design*, oportunizando que o leitor-aluno ressignifique os textos em suas práticas sociais. A respeito da importância da transposição entre abordagem de leitura em sala de aula e gêneros que realmente se materializem nas manifestações sociais da linguagem do aluno, alerta Tílio (2015, p. 273)

[...] A conscientização acerca dos modos de funcionamentos dos textos, aliada à ativação de conhecimentos prévios de práticas socioculturais de uso de textos e da linguagem, pode permitir que os leitores construam significados na esfera social e eventualmente atuem sobre ela, contribuindo para a mudança social.

Na Figura que se segue (Figura 11), condensamos brevemente as conclusões sobre a análise da seção de leitura representada nas Figuras 8, 9 e 10.

Figura 11 - Resumo da análise dos textos das Figuras 8, 9 e 10

Multimodalidade	Multiletramentos	Gênero
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de imagens em três partes da seção de leitura (<i>Before Reading, Reading e Reading for detailed comprehension</i>);</li> <li>• Duas imagens que denotam oferta, propiciando contemplação do leitor, e uma que demanda atitude e interação do leitor (contato visual).</li> <li>• Ângulo frontal, horizontal, plano aberto - contemplação/ apreciação.</li> <li>• Tipografias diversas, uso de negrito e cores diferentes.</li> <li>• Uso de ícones, sombras e recursos que remetem à internet.</li> <li>• Moldura limitada definida pelo uso de cor em segundo plano ou por linhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruções (<i>Overt instruction</i>) a respeito da organização dos recursos linguísticos e imagéticos e da disposição e representação dos enunciados;</li> <li>• Possibilidade tímida de engajamento na abordagem crítica (<i>Critical Framing</i>) na seção <i>Reading for Critical Comprehension</i>.</li> <li>• Ausência de problematizações que instiguem a Prática Transformada (<i>Transformed Practice</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem disponível em sítio de internet voltado a histórias de superação e devoção.</li> <li>• Texto longo, típico de contação de trajetórias de vida;</li> <li>• Formas de estruturação, representação e estilo da mensagem, levando em conta não apenas o produto linguístico, mas também seus meios de apresentação, distribuição e <i>design</i> das imagens, cores e ícones recorridos.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

Após análise de duas seções de leitura da coleção LDLI 1 e do panorama geral de seus três volumes, constatamos:

- Há o uso de textos autênticos, embora em algumas unidades eles foram alterados para se adaptar à finalidade didática;
- Os textos apresentam multimodos, a maioria com imagens, cores e tipografias diferenciadas, entretanto, em algumas unidades não exploram esta diversidade em suas instruções, cabendo ao professor realizar tais inferências e orientações no momento da aula;

- Não há disponível no CD o texto da seção de *Reading* em gravação. Após a seção de leitura, há atividade de *Listening and Speaking* (audição e fala) disponível nesse recurso, mas esta não se refere ao texto da atividade de leitura constante anteriormente.
- As atividades de leitura propiciam contato dos alunos com diferentes gêneros: infográficos, trechos de biografias, poema, artigo, reportagens, aconselhamento, carta ao editor, artigo sobre filme, seção introdutória de livro, resumo de romance, entre outros.
- Em algumas atividades, não são levantadas problematizações que incitem discussões mais aprofundadas sobre a temática em questão.

É importante citar que todos os textos das seções de leitura dos três volumes do LDLI 1 estão disponíveis na internet. Ainda ressaltamos que, ao final de cada unidade, há apontamentos de *sites* e vídeos da internet para exploração de leitura extra (*Extra Reading*). No Manual do Professor, há instruções sobre como abordar melhor o conteúdo indicado neste tópico.

Nas seções de Revisão (*Review*) constantes a cada dois capítulos, há atividades de leitura, mas estas, em geral, apresentam-se de forma mais resumida, sem as etapas mencionadas na Tabela 2 (*Warming up, Reading, Vocabulary Study, Language in Use, Listening and Speaking, Writing, Looking ahead*), somente o texto (em algumas, com imagens, cartuns, cores diferenciadas) e perguntas referentes a ele.

Ao final dos oito capítulos, há a seção *Studying for ENEM* que traz questões contidas em provas diversas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao longo dos anos.

A **coleção *Alive high*** (MENEZES et al., 2016), doravante LDLI 2, também é composta por 3 (três) volumes, cada um com 8 (oito) unidades. Após a *Carta de Apresentação* dos autores aos alunos, há uma seção introdutória intitulada *Conheça seu livro* que apresenta dicas e informações que colaboram com um manuseio mais eficaz. As oito (8) unidades estão acopladas em quatro (4) partes, logo, cada uma contém duas unidades. Os três volumes assim se estruturam:

Tabela 4 - Descrição das unidades da coleção LDLI 2

Seção/ Unidade	Livro 1	Livro 2	Livro 3
<i>Apresentação</i> <i>Conheça seu</i> <i>livro</i> <i>Sumário</i> <i>Part 1</i>	Carta dos autores aos alunos, apresentando o objetivo da coleção. Orientações que visam ao melhor manuseio e entendimento das unidades, suas atividades e seções.	-	
<i>Unidade 1*</i>	<i>Express yourself:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da <i>Part 1</i> , bem como orientações sobre a criação de um blog.	<i>Social Networks:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da <i>Part 1</i> , bem como orientações sobre portfólio e wikis.	<i>Life on Earth:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados nas duas unidades da <i>Part 1</i> e orientações de sites sobre aplicativos para montar painéis e murais.
<i>Unidade 2*</i> <i>Part 2</i>	<i>What's your talent?</i> <i>Street Art</i> <i>Move your body:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo das duas unidades da <i>Part 2</i> e orientações sobre a criação de folhetos.	<i>Making connections</i> <i>Digital security</i> <i>Mobile:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da <i>Part 2</i> , bem como orientações sobre <i>podcasts</i> .	<i>Life in the countryside</i> <i>Going green</i> <i>Healthy life:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da <i>Part 2</i> , bem como orientações sobre bookmarking.
<i>Unidade 3*</i>	<i>You've got the moves</i>	<i>On the waves of the radio</i>	<i>Healthy eating</i>
<i>Unidade 4*</i> <i>Part 3</i>	<i>Sing it out</i> <i>Make your art sparkle!:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo das duas unidades da <i>Part 3</i> e orientações sobre tutorial e vídeos da internet para criação de <i>word cloud</i> .	<i>Going mobile</i> <i>Print media:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da <i>Part 3</i> , bem como orientações de sites sobre criação de efeitos em fotos.	<i>Sound body</i> <i>Yes, we can:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da <i>Part 3</i> , bem como orientações sobre mapas conceituais.
<i>Unidade 5*</i>	<i>On the runway</i>	<i>Extra! Extra!</i>	<i>Intelligences and abilities</i>
<i>Unidade 6*</i> <i>Part 4</i>	<i>Visual arts</i> <i>Folk expressions:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo das duas unidades da <i>Part 4</i>	<i>Strike a pose!</i> <i>Video:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas unidades da	<i>Affirmative actions</i> <i>Human accomplishments:</i> apresentação dos objetivos a serem alcançados ao longo do estudo das duas

	e orientações sobre o uso de recurso da internet para se adicionar áudios às fotos.	<i>Part 4</i> , bem como orientações de sites sobre criação de vídeos.	unidades da <i>Part 4</i> , bem como orientações sobre aplicativo de foto colagens.
<i>Unidade 7*</i>	<i>Handicrafts</i>	<i>It's on TV</i>	<i>Man-made Wonders</i>
<i>Unidade 8*</i>	<i>Festivals and parades</i>	<i>You broadcast</i>	<i>Technology advances</i>
<i>Extra activities</i>	Atividades extras de cada parte		
<i>Crossing boundaries</i>	Indicação de trabalhos e projetos temáticos que podem ser desenvolvidos.		
<i>Audio transcripts</i>	Transcrição dos áudios disponíveis no CD.		
<i>Glossary</i>	Glossário de palavras da coleção organizado em ordem alfabética.		
<i>Language reference</i>	Tópicos gramaticais, principalmente dos tempos verbais e lista de verbos irregulares.		
<i>Recommended bibliography for students</i>	Referências bibliográficas aos alunos.		
<i>Manual do professor</i>	Orientações e explicações aos docentes (parte exclusiva do livro <i>Manual do professor</i> ).		

Fonte: Elaborada pela autora.

\*Cada unidade está subdividida nas seguintes seções: *Lead-in*; *Let's read*; *Let's focus on language*, *Let's listen and talk* (ou separadamente: *Let's listen!*; *Let's talk!*), *Vocabulary corner*; *Let's act with words*; *Time to reflect!* Na maioria das unidades, há ainda: *Let's study for Enem!* e *Learning tips*.

Percebemos que os temas abordados nas unidades buscam envolver aspectos identitários e multiculturais; a coleção trabalha visando o desenvolvimento das ações de linguagem, enfocando diferentes contextos e suas formas de integração, bem como utiliza textos autênticos e, em algumas unidades, adaptados à finalidade do ensino e aprendizagem a que o livro se destina.

As seções de leitura (*Let's read*), alvo desta pesquisa, são introduzidas com a abertura das unidades, em atividades que apresentam vocabulário, imagens, termos, reflexões conectadas com o texto principal. Essa introdução vem acompanhada de questões que aparecem no *Lead-in* (Apresentação). Em seguida, a leitura é abordada, iniciando com perguntas (em geral, duas) que buscam envolver o aluno, de forma contextualizada, no assunto que ali será tratado (seção *Before you read*). Essa imersão introdutória na temática já propicia uma Prática Situada (*Situated Practice*), trazendo para a aula formas de representação do mundo e práticas comunicativas que refletem no significado das situações cotidianas. Kalantzis e outros (2016) reforçam que essa imersão em práticas de letramentos de

forma conectada à vida e experiência do educando propicia um aprendizado efetivo e ainda ratificam que este só é possível “quando é socialmente situado, quando se conecta com as identidades do aprendiz e quando é significativo para ele”<sup>49</sup> (KALANTZIS et al., 2016, p. 77, tradução nossa).

Após os questionamentos da parte *Before you read*, aparece o texto principal para leitura e interpretação. Eles, em geral, pertencem a gêneros variados, tais como: entrevistas, músicas, propagandas, trechos de biografia e autobiografia, seções de revistas, jornal, previsão do tempo, artigo *on-line*, pôsteres, entre outros; todos eles, tal como ocorre na LDLI 1, com referências de onde podem ser encontrados na internet. Após o texto, há atividades que envolvem sua compreensão, bem como visam a argumentação voltada à vida do aluno. Elas se apresentam de forma diversificada, envolvendo desde questões objetivas de múltipla escolha ou relacione a perguntas que exigem justificativas mais elaboradas. Além disso, na maior parte dessas seções, há um espaço destinado à reflexão mais aprofundada a respeito do tema em questão, essa parte se chama *Beyond the lines*. As análises ali sugeridas são de suma relevância para a compreensão do texto de forma que os aspectos locais, culturais e sociais sejam abordados e revelados por meio das perguntas e problematizações lá propostas, oportunizando que o aluno interprete as questões sob diferentes pontos de vista, fazendo relações entre contextos diversos, assumindo posicionamento e refletindo sobre outros aspectos que, muitas vezes, ficam omitidos quando analisamos somente pontos limitados de interpretação do código linguístico que constitui o texto. Vemos, então, que a seção *Beyond the lines* é uma oportunidade para se trabalhar as práticas situadas (*Situated Practice*) propostas pela perspectiva dos Multiletramentos.

É importante dizer que há, na maioria dos capítulos, a seção *Let's listen, read and talk!* (em alguns, somente *Let's listen!*). Nela, aparecem também textos de gêneros variados, propiciando o contato do aluno com diferentes organizações, *layout*, modos, recursos semióticos, e também o desenvolvimento da audição e oralidade de forma integrada; é este conjunto de modos, elementos verbais e visuais e suas disposições que constituem o sentido do texto; é a isso que o sujeito leitor deve se

---

<sup>49</sup> Tradução de: “[...] Learning is most effective [...] when it is socially situated, when it connects with learner identities and when it is meaningful to them” (KALANTZIS et al., 2016, p. 77).

atentar no momento da interpretação e negociação de sentido, conforme afirma Dell'Isola (2017) ao apontar que

Na atualidade, os textos compreendem múltiplas fontes de linguagem; é possível incorporar inúmeros recursos semióticos na construção de um gênero textual, sendo que tanto o verbal quanto o não verbal exercem função na construção de sentido. Assim, é preciso levar em conta a multimodalidade como traço constitutivo do texto. (DELL'ISOLA, 2017, p. 355).

Compreendemos, assim, que o processo de construção de significado (*meaning making*) só será satisfatório, mas ainda assim inacabado, ao correlacionar as variedades de elementos que a paisagem semiótica hoje nos traz. Para o aprofundamento das possíveis interpretações, após os textos das seções de leitura do LDLI 2, perguntas são direcionadas buscando relacionar a opinião do aluno e o entendimento do que foi apontado. As Figuras 12 e 13 retratam uma proposta de atividade presente na seção *Let's read!* do LDLI 2.

Figura 12 - Primeira parte da seção *Let's read* do capítulo 2, volume 3, LDLI 2

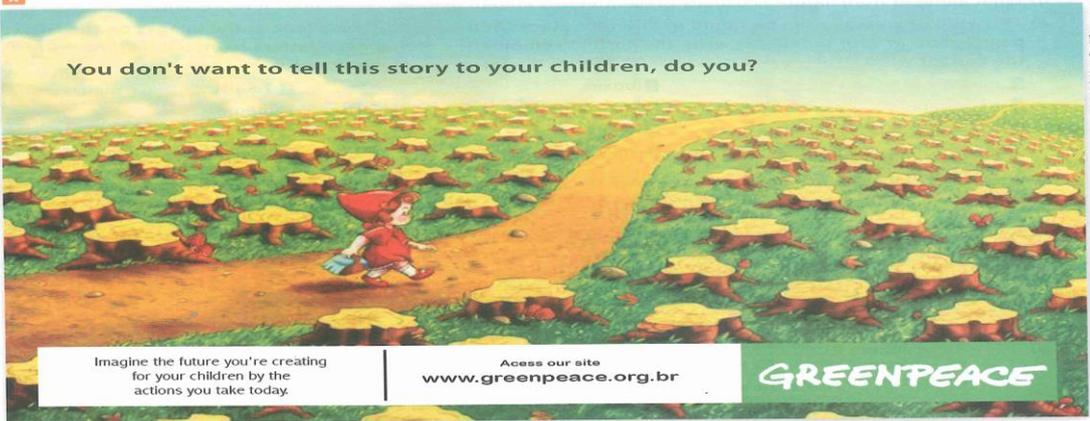
**LET'S READ!**

**BEFORE YOU READ...**

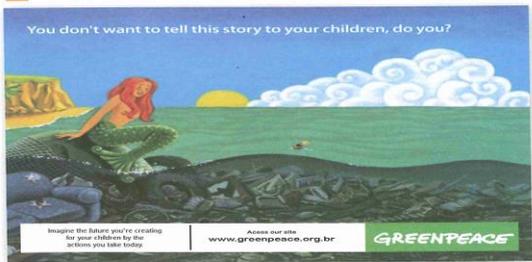
- Take a look at the campaign posters below. Who promoted this campaign?
- Some environmental problems are oil spills, pollution, irresponsible consumerism, deforestation, animal testing, and global warming. What problems are denounced in each campaign?

**HINT**  
As imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus **elementos estruturais** (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para **produzir sentido** e descubra as relações da imagem com o mundo.

**A**



**B**



**C**



30

Não escreva no livro.

Figura 13 - Continuação da seção *Let's read* do capítulo 2, volume 3, LDLI 2

According to their website, Greenpeace is the largest independent direct-action environmental organization in the world. They claim that Greenpeace exists because this fragile planet deserves a voice, needs solutions, needs change, and needs action. Learn more at <<http://linkte.me/ij924>>. Accessed on April 15, 2016.

1. Read the three posters and answer the following questions.

- a) The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters–numbers in your notebook.

I The Little Mermaid

II Little Red Riding Hood

III The Ugly Duckling

- b) Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?  
 c) What are the settings proposed in each poster?  
 d) How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?  
 e) Associating the verbal and nonverbal language in poster A, what is the main message?  
 f) Associating the verbal and nonverbal language in poster B, what is the main message?  
 g) Associating the verbal and nonverbal language in poster C, what is the main message?

2. We can say that the image used in poster A is very effective for the campaign. Why? Choose two possible reasons from the options below and write the answers in your notebook.

- a) Most children like colorful images, as they don't know how to read yet.  
 b) The reader's familiarity with the fairy tale makes it easier to understand the message.  
 c) The combination of colors is incredibly harmonious.  
 d) The images chosen by the author evoke an emotional response from the reader.

3. Campaigns A and B focus on different kinds of environmental problems.

- a) Which kind of environmental problems is easier to prevent? Why?  
 b) Which poster do you think is more effective?

4. Read the text below.

#### In Brazil, Colonialism, Indigenous Rights and the Environment Go Hand in Hand

When faced with the choice between economic development, and human rights and sustainability, despite many positive efforts, Brazil will probably choose the former.

Available at <<http://latin correspondent.com/2015/04/brazil-colonialism-indigenous-rights-environment-go-hand-hand/>>. Accessed on May 23, 2016.

Do you agree? Justify your answer in your notebook and give examples.

5. Talk to a classmate about these questions.

- a) What other story would you choose for a campaign to prevent dam bursts like the one in Mariana, Minas Gerais, in 2015?  
 b) What kind of pollution would you denounce?

Não escreva no livro.

#### BEYOND THE LINES...

- a) In *Little Red Riding Hood*, the villain is a Bad Wolf. Who are the Bad Wolves in the deforestation story?  
 b) Who is the sick grandmother? Who are the hunters?



Indians from the Yawalapiti tribe preparing for the Kuarup ritual in Gaúcha do Norte (MT), 2012.

Renato Soares/Pulsar Imagens

Fonte: Coleção *Alive High*, volume 3, p. 31 (MENEZES et al., 2016).

Esta seção *Let's read!* pertence à unidade 2 (dois) do livro 3 (três) do LDLI 2, que objetiva entender campanhas e *slogans* de anúncios voltados à sustentabilidade ecológica. Em *Before you read*, podemos observar que há duas questões que envolvem especificamente o entendimento do anúncio que será abordado (Prática situada - *Situated Practice*), propiciando um engajamento contextual no assunto a ser tratado. Ao lado das duas perguntas iniciais, consta um quadro com dica que alerta o aluno para a importância do entendimento da imagem, ressaltando que esta faz parte do texto/anúncio como um todo. Esses direcionamentos oportunizam,

através das instruções (*Overt Instruction*), que a atenção se volte também aos elementos visuais, não se limitando ao código verbal. Percebemos, já nessa abertura da atividade de leitura, como as proposições dos Multiletramentos estão presentes e, caso sejam detalhadas através da transposição didática docente, podem corroborar para um entendimento adequado e completo de todos os modos e recursos constituintes da mensagem.

Sobre o texto em si (Figura 12), podemos ressaltar que se trata de um anúncio que envolve três imagens abordando três histórias infantis, questionando se é a realidade nelas expressa que queremos contar aos nossos filhos. Os elementos verbais e visuais estão conectados; os modos utilizados nos três anúncios publicitários (A, B e C) foram bem explorados: a tristeza das personagens conectadas às cores mórbidas das imagens (em A, o tom meio amarelado no bosque em que a *Chapeuzinho Vermelho* passeia denota a saliência da luz solar devido à falta de sombras causada pelo desmatamento; em B, o cinza do fundo do mar onde a *Pequena Sereia* tem que mergulhar/sobreviver remete à sujeira e, em C, o *Patinho Feio* em tom preto, passando a ideia da poluição do lago de onde ele acabara de sair). Refletimos, pois, que há a necessidade de o leitor-aluno se atentar em tais recursos semióticos, a fim de compreender o movimento que as três imagens fazem.

Todos os anúncios utilizam letras de diferentes fontes, usando o negrito para os enunciados principais que englobam as três histórias (*You don't want to tell this story to your children, do you?* e *Imagine the future you're creating for your children by the actions you take today.*) nas cores preta e branca; essa repetição de cor colabora na construção coerente dos anúncios, referindo-se ao mesmo *status* e tema. O termo *Greenpeace* aparece em caixa-alta, envolvido pela cor verde, que remete à ideia do cuidado ambiental a que se referem os textos. Para compreendê-los, faz-se necessário interpretar as potencialidades semióticas das cores lá presentes, uma vez que elas não foram escolhidas de forma aleatória, estão lá para compor significado. Assim também reforça van Leeuwen ao indicar que “os significados das cores só podem ser entendidos em seu contexto” e complementa ao dizer que “as cores não aparecem por conta própria. Seus significados não podem ser separados

dos objetos que elas coloreem.”<sup>50</sup> (VAN LEEUWEN, 2014, p. 398, tradução nossa). Por isso, a necessidade de, ao ler o texto, entender a cor como um dispositivo semiótico formal que representa ideias e também estabelece coesão, causando, muitas vezes, efeito físico e cultural em quem olha, lê e interpreta.

Além do uso de cores como dispositivo semiótico essencial na composição e representação da mensagem, notamos que o emolduramento delimitado pelos quadros de cada anúncio ajudam a codificar uma relação imaginária de menor distância social entre leitor e texto. O ângulo horizontal da retratação das histórias e o plano aberto das imagens, possibilitando observar o corpo inteiro das personagens bem como os detalhes das paisagens onde elas se encontram, colocam o leitor numa atitude de contemplação do que se passa nos enredos dispostos nos três textos.

É essencial também interpretar os elementos verbais contidos nas imagens. Ao centro dos três anúncios, a mesma provocação ao leitor (*Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?*<sup>51</sup> ou, mais abaixo, *“Imagine o futuro que você está criando para seus filhos pelas ações que você tem hoje*<sup>52</sup>), concatenando essa ideia negativa às imagens tristes de possíveis futuras realidades que o desequilíbrio ecológico provocado pelo homem pode causar. O leitor pode ainda ter seu entendimento mais facilitado pelo *site* indicado logo abaixo, uma conhecida organização global que visa à promoção de ideias de proteção do meio ambiente.

Podemos observar nas questões 1E, F e G (Figura 13) que os autores visam à interpretação dos alunos ligando os elementos verbais e visuais. Percebemos ainda que as questões 3, 4 e 5 (Figura 13), em especial, objetivam que o aluno exponha sua opinião, trazendo a questão para sua realidade, propondo também que ele reflita sobre questões ambientais que afetaram o Brasil; isso propicia ao professor maiores inferências e abordagens/discussões mais amplas para o assunto, explorando assim a perspectiva dos Multiletramentos (*Critical Framing, Situated e Transformed*

---

<sup>50</sup> Tradução de: “[...] meanings of color can only be understood in context. [...] Colours do not come on their own. Their meanings cannot be separated from the objects they are colours of” (VAN LEEUWEN, 2014, p. 398).

<sup>51</sup> Tradução de: “You don’t want to tell this story to your children, do you?”.

<sup>52</sup> Tradução de: “Imagine the future you’re creating by the actions you take today”.

*Practice*). Por fim, ainda como proposição para uma Abordagem Crítica (*Critical Framing*) e Prática Transformada (*Transformed Practice*), a atividade *Beyond the lines* recorre a reflexões mais detalhadas por meio de movimentos intertextuais entre as personagens de uma das histórias infantis utilizadas (*Chapeuzinho Vermelho*) e os possíveis papéis representados na vida real, permitindo produzir inferências e significados (*meaning making*) sob novos alicerces que privilegiem outros posicionamentos, fazendo do aluno um *designer* de novos textos e discursos. Essa proposta de recriação do *design* onde o aprendiz transforma e transfere os significados de um contexto para o outro (NEW LONDON GROUP, 1996) é essencial quando se busca uma prática transformada embasada em ensino emancipador.

Para finalizar a análise dessa seção de leitura, percebemos que o gênero anúncio publicitário foi coerente com a proposta da discussão levantada pelo LD, uma vez que os três textos recorrem a recursos que facilitam a compreensão e afinidade com a mensagem, pelo intermédio de enunciados breves e sugestivos e com imagens que se destacam pelo movimento intertextual que remete a textos comuns à infância dos adolescentes (alunos em questão), propiciando discussões a respeito de problemas relevantes e urgentes de reflexão. Desta forma, o educando tem ciência de que nem sempre um anúncio objetiva vender algo, mas também pode problematizar e conscientizar sobre questões que assolam nossa realidade. No caso em voga, os três anúncios fazem seu apelo através de uma pergunta provocativa, bem como recorrem para o lado emotivo do leitor, visto que objetivam tocá-lo através de suas lembranças de infância ao utilizar histórias ouvidas quando criança.

As atividades 1, 2, 3 e 5 (Figura 13) direcionam o entendimento dos aspectos do gênero em questão, sugerindo, inclusive, uma proposta de intervenção de elaboração de uma campanha por parte do aluno (exercício 5). Conforme Bakhtin (2011), o dado puro não pode ser experienciado, logo, o fato de simplesmente falar as características e traços gerais de um anúncio publicitário não garante o aprendizado de determinado gênero; o mundo só adquire sentido quando semiotizado, assim, ao propor a análise dos enunciados, imagens e problemas que envolvem o anúncio, bem como a construção de uma campanha que se volte para o cenário brasileiro, o LD faz do texto um meio para o aluno ampliar sua visão de

mundo e do gênero, num processo pelo qual o educando toma ciência de estratégias linguístico-discursivas que o rodeiam em suas mais diversas formas de representação de práticas sociais.

As conclusões a respeito da primeira análise da seção de leitura do LDLI 2 seguem resumidas na Figura 14.

Figura 14 - Conclusões a respeito da seção de leitura disponível nas Figuras 12 e 13 (LDLI 2)

Multimodalidade	Multiletramentos	Gênero
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de imagens em três anúncios publicitários com o objetivo de conscientização dos cuidados ambientais.</li> <li>• Imagens embasadas em histórias infantis, o que facilita a identificação e compreensão do leitor.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• As três imagens denotam oferta: contemplação do leitor.</li> <li>• Ângulo frontal, horizontal, plano aberto - apreciação.</li> </ul> </li> <li>• Tipografias com uso de negrito, tamanhos e cores diferentes.</li> <li>• Cores usadas como dispositivo semiótico formal representando ideias e coesão nos textos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moldura limitada definida pelo uso de quadros.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruções (<i>Overt instruction</i>) na seção <i>Before reading</i>, bem como na organização dos recursos linguísticos e imagéticos e da disposição e representação dos enunciados;</li> <li>• Possibilidade de engajamento na abordagem crítica (<i>Critical Framing</i>), Prática Situada e Transformada (<i>Situated, Transformed Practice</i>), em especial nos exercícios 4 e 5, que trazem a discussão para o contexto local/brasileiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anúncio publicitário que visa à conscientização e não a venda de um produto.</li> <li>• Recorre à emoção e pergunta provocativa para convencer o leitor-observador a tomar atitude quanto aos impactos ambientais das ações humanas.</li> <li>• Textos breves e uso de imagens, típico de anúncios publicitários;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• As histórias que ilustram cada enunciado apelam para um recurso visual/ cenário conhecido do leitor (histórias infantis) com sérias alterações, causando tristeza e chamando mais atenção para cada anúncio.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

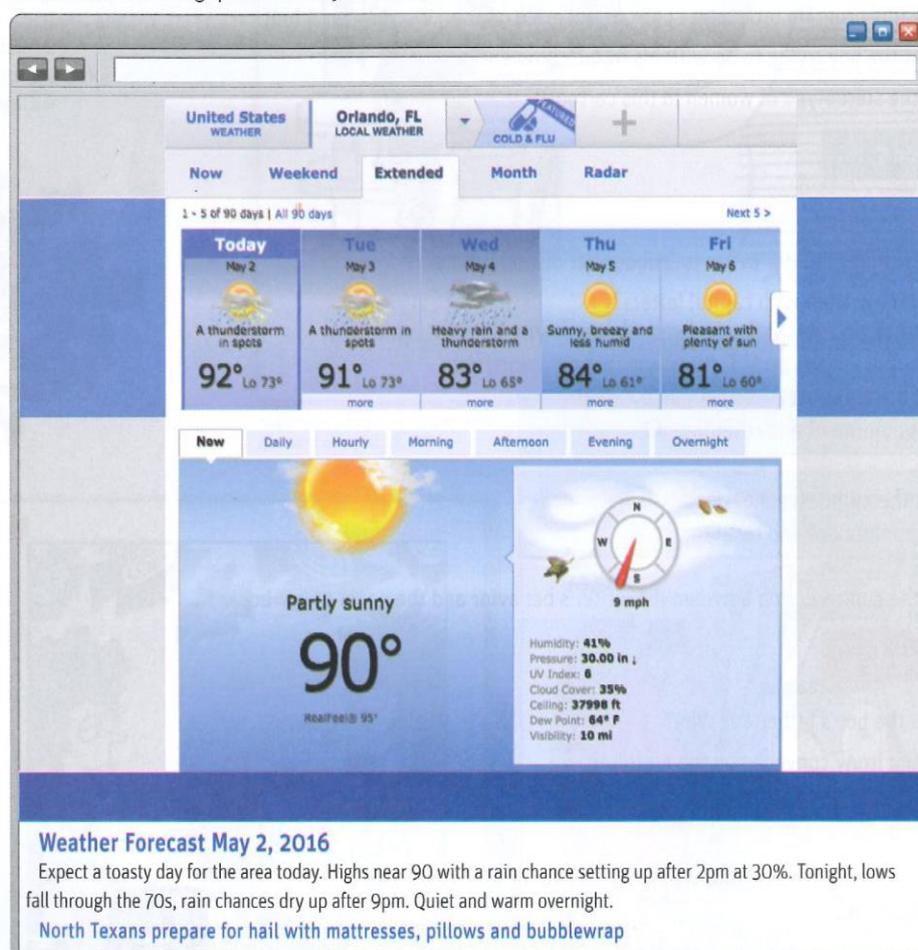
No intuito de propiciar análise mais aprofundada a respeito da concepção de leitura adotada pela coleção LDLI 2, trazemos para a discussão mais uma proposta da referida coleção. As duas figuras a seguir (Figuras 15 e 16) representam a seção de leitura da unidade 7 (sete), volume 2 (dois) do LDLI 2. Sob o título *It's on TV*, essa unidade aborda programações diferentes em canais de televisão, tipos de profissões que envolvem o mundo desse meio de comunicação, bem como prospecções a respeito do futuro da TV. O texto proposto para atividade de leitura se concentra na previsão do tempo (*weather forecast*), quadro típico de programas de notícias.

Figura 15 - Seção de leitura - Unidade 7, volume 2, LDLI 2

**LET'S READ!****BEFORE YOU READ...**

- a) What is the weather like in your region at this time of year?
  - It's dry and warm.
  - It's wet and hot.
  - It's cold.
- b) Do you watch the weather forecast on TV?

1. *The Weather Forecast for Orlando in The United States on May 2, 2016.* Take a look at the picture. What other medium can you check for the weather forecast? Read the text carefully and then answer the following questions in your notebook.



Available at <<http://www.accuweather.com/en/us/orlando-fl/32801/current-weather/328169>>. Accessed on November 19, 2015.

- a) Who may be interested in this weather forecast?
- b) Are the temperatures displayed in Celsius or Fahrenheit? How do you know that?
- c) What other information was relevant for people visiting Orlando at the time?
- d) What was the temperature when the website was accessed on May 2, 2016?
- e) What was the forecast for May 2, 2016 in the evening?
- f) What good news would a TV reporter give about the weather on May 5, 2016?

Figura 16 - Continuação da seção de leitura - Unidade 7, volume 2, LDLI 2

**VOCABULARY CORNER**

In your notebook, write the correct combination of letters–numbers to match the weather idioms to their meanings.

<b>A</b> A snowball's chance.	<b>I</b> A disturbance about little or nothing
<b>B</b> A storm in a teacup.	<b>II</b> To chat casually
<b>C</b> Come rain or shine.	<b>III</b> To postpone something
<b>D</b> Every cloud has a silver lining.	<b>IV</b> Very little chance
<b>E</b> Take a rain check.	<b>V</b> There is usually a good aspect of a bad situation
<b>F</b> Shoot the breeze.	<b>VI</b> Whatever happens

**2.** Read the following predictions. Which one(s) is(are) true for your region this week?

a) It will be warm and dry.	f) Temperature will be high.
b) Rain will fall during the night.	g) It will be cold.
c) It will be sunny.	h) It will be windy.
d) Thunderstorms are possible.	i) It will be cloudy.
e) It will be hot and wet.	j) There is just a small chance for an isolated shower.

**3.** In your notebook, write the correct combination of letters–numbers to relate the word to the images.

<b>A</b> Rainy	<b>C</b> Cold	<b>E</b> Storms	<b>G</b> Sunny
<b>B</b> Windy	<b>D</b> Cloudy	<b>F</b> Showers	<b>H</b> Snowy

**I** 

**II** 

**III** 

**IV** 

**V** 

**VI** 

**VII** 

**VIII** 

Ilustrações: Fotoviva/USF

Não escreva no livro.

**DID YOU KNOW...?**

The indigenous Brazilian people have used their own ecological knowledge to predict the weather. A thousand years ago, the Guarani people created an "application" for solar observation.

Read more at <<http://www.noticias.ms.gov.br/observatorio-solar-era-aplicativo-de-indios-brasileiros-ha-mil-anos/>>. Accessed on May 13, 2016.

**DID YOU KNOW...?**

Fahrenheit is a thermodynamic temperature scale, in which the freezing point of water is 32 degrees Fahrenheit (°F) and the boiling point 212°F (at standard atmospheric pressure).

Conversion formulas:  
 Fahrenheit to Celsius:  
 $(°F - 32) \div 1.8 = °C$   
 Celsius to Fahrenheit:  
 $(°C \times 1.8) + 32 = °F$

Available at <<http://www.metric-conversions.org/temperature/fahrenheit-to-celsius.htm>>. Accessed on April 14, 2016.

**111**

Fonte: Coleção *Alive High*, volume 2, p. 111 (MENEZES et al., 2016).

Para início da compreensão do texto, o LD propõe uma atividade de aquecimento por meio de duas questões dispostas em *Before you read*. As propostas envolvem o contexto local do aluno (o tempo/clima em sua região e se o educando gosta de previsões do tempo em TV). Percebemos que, para responder a primeira pergunta (Figura 15), há possível necessidade de direcionamentos do professor quanto ao vocabulário utilizado para resposta (termos referentes ao clima), podendo, para tanto, utilizar-se de instruções abertas (*Overt Instruction*) e de práticas situadas (*Situated Practice*) ao discutir as diferentes mudanças climáticas nas regiões do país e também ao se referir, na segunda pergunta dessa atividade (letra b), ao gosto/afinidade do educando quanto ao tema em questão. Uma abordagem que busca identificação e imersão do leitor-aluno (agente e negociador de sentidos) na proposta de leitura que o docente traz é essencial para que ele se sinta motivado e perceba que faz parte do universo em que o texto se insere. Ler por ler não faz sentido, não há leitura aleatória, assim como não há possibilidade de incorporar o

significado como múltiplo e negociável quando não se sente parte daquilo que se lê. O Grupo de Nova Londres (1996) também pontuou a importância da imersão nos aspectos socioculturais e afetivos das necessidades do aprendiz, reforçando que

Há uma ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada bem, a menos que estejam motivadas a aprender e a acreditar que poderão usar e funcionar com o que estão aprendendo de alguma forma que seja do seu interesse<sup>53</sup> (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85, tradução nossa).

Após a parte introdutória (*Before you read*), a atividade 1 (Figura 15) traz a proposta de leitura que consiste em previsão do tempo para Orlando (Estados Unidos), em determinado dia e semana. O texto é composto, em sua maior parte, por ícones e imagens que remetem a indicações de condições climáticas (desenhos de sol, chuva, nuvens, bússola), além de linguagem verbal que descreve resumidamente o tempo durante a semana. Utiliza-se de recursos como as cores em diferenciações policromáticas e até mesmo modulações (variações de tons cinza e azul), bem como desenhos para compor seu *layout* e tessitura de forma articulada aos potenciais de significação (*affordances*) dos recursos escolhidos.

A definição do emolduramento ocorre pelas linhas que contornam o texto e também pela diferenciação de cores cinza, azul e branco no plano de fundo. As informações se encontram no centro do texto. As fontes tipográficas foram utilizadas em tamanho pequeno, oportunizando que os desenhos e os números que indicam a temperatura climática ocupassem maior destaque. As letras também se encontram em cores diferenciadas, trazendo coerência com as tonalidades escolhidas para os demais ícones representados.

As perguntas que direcionam a interpretação do texto se limitam a informações superficiais, referentes a elementos dispostos na imagem. É possível dizer que os questionamentos (letras A a F do exercício 2 – Figura 15) não propiciam reflexões mais problematizadoras, cabendo ao professor uma prática mais abrangente, trazendo à baila discussões como os impactos das mudanças climáticas, do efeito estufa e comparações com as previsões do tempo no Brasil.

---

<sup>53</sup> Tradução de: “There is an ample evidence that people do not learn anything well unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their interest” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85).

Ainda constam como atividade de interpretação do texto um exercício focado em correlacionar vocabulário (*Vocabulary Corner* – Figura 16) e outra atividade também referente à ampliação lexical voltada às expressões climáticas, exigindo relacionar termo e imagem (exercício 3 – Figura 16). Através de instrução aberta (*Overt Instruction*), o aluno tem contato, nessas atividades, com enunciados que corroboram com a compreensão do texto, entretanto, elas não propiciam contextualização do assunto tratado na vida do aprendiz. Já a atividade 2 (Figura 16) traz uma proposta mais contextualizada e que pode suscitar uma prática situada (*Situated Practice*), por meio de previsões direcionadas ao local em que o educando se insere.

A exploração da atividade voltada à abordagem crítica (*Critical Framing*) só é possível nessa seção por meio do aprofundamento da discussão proposta no quadro constante em *Did you know...* (*Você sabia...*, Figura 16), que apresenta uma curiosidade sobre antigos métodos indígenas brasileiros sobre conhecimento ecológico a respeito das previsões do tempo. Com essa reflexão, podem-se alargar as concepções de cultura local, valorização dos conhecimentos informais, uso de tecnologias para previsões climáticas, entre outros. Assim, propiciar-se-á a transferência de aprendizado entre o que foi visto em sala e construído criticamente para ser aplicado à cultura local, conforme pressupõe a abordagem crítica (*Critical Framing*) sugerida pelos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

Quanto ao gênero, esse texto envolve uma proposta interessante que pode ajudar o aluno em seus conhecimentos sobre como encontrar informações específicas quando não há muito suporte de elementos linguísticos verbais, como é o caso de previsões do tempo, onde a multiplicidade de modos é recorrente e o mais importante é focar nos números e imagens que indicam a temperatura. Essa proposta textual comprova, portanto, que “qualquer discurso pode ser constituído de maneiras diferentes dependendo das combinações dos diferentes modos semióticos em forma de texto” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 235) e que estas novas maneiras de comunicação em que a lógica da imagem se sobrepõe, muitas vezes, à lógica da escrita precisam ser abordadas e integradas às práticas de leitura em sala de aula, para que o ensino possa refletir o que o aluno já vive extraclasse, uma realidade que preconiza por informações fluidas e breves. A Figura 17 apresenta

sucintamente as conclusões a respeito das análises aqui apontadas sobre a seção de leitura disposta nas Figuras 15 e 16.

Figura 17 - Conclusões sobre a análise de atividade de leitura do LDLI 2 dispostas nas Figuras 15 e 16

Multimodalidade	Multiletramentos	Gênero
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto que aborda previsão de tempo;</li> <li>• Uso de desenhos que representam ícones climáticos;</li> <li>• Cores em diferenciações policromáticas e em modulações (variações de tons cinza e azul);</li> <li>• Ângulo horizontal, plano aberto - apreciação.</li> <li>• Tipografias com uso de negrito, tamanhos e cores diferentes.</li> <li>• Cores usadas como dispositivo semiótico formal representando ideias e coesão no texto.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moldura limitada definida pelo uso de linhas e cores cinza, azul e branco no plano de fundo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruções (<i>Overt instruction</i>) nas seções <i>Before you read</i> e <i>Vocabulary corner</i>, bem como na atividade 3;</li> <li>• Possibilidade de engajamento na Prática Situada (<i>Situated Practice</i>) na atividade 2 e na Abordagem Crítica (<i>Critical Framing</i>) na seção <i>Did you know</i>.</li> <li>• Predomínio de questionamentos que se voltam exclusivamente às informações superficiais do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previsão de tempo, com informações curtas, envolvendo principalmente o uso de números e desenhos.</li> <li>• Uso do código verbal em segundo plano, com saliência para os ícones que representam condições climáticas e a temperatura.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento e domínio do aprendiz a respeito deste gênero textual inserem o aluno na realidade que ele já vive extraclasse, onde a brevidade das informações se destaca atualmente.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos concluir então que as duas coleções analisadas e utilizadas nas escolas em que a pesquisa foi feita adotam, por vezes com limitações, a perspectiva dos Multiletramentos e apontam, em suas questões, dicas e orientações (*Instrução aberta/Overt Instruction*) para o desenvolvimento de temáticas globais, fazendo ainda um movimento de como o assunto abordado pode ser refletido na realidade local dos sujeitos; e ainda: as coleções permitem maior exploração de todos os textos e temáticas através de *links*, vídeos, fotos, imagens retiradas da internet, buscando envolver as diversas ferramentas tecnológicas que fazem parte do mundo globalizado em que vivemos, o que colabora com o letramento digital do educando.

Na próxima seção, analisaremos como algumas das atividades de leitura contidas nessas coleções são, de fato, abordadas e exploradas na prática docente e se (e como) os professores entendem que elas podem colaborar no processo de formação do sujeito aprendiz.

## 5.2 A LEITURA PELO OLHAR DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

*Ø que os olhos não veem, a língua inventa! (Millôr Fernandes, 1994, p. 285).*

A segunda etapa da pesquisa é focada em informações e dados coletados a partir das entrevistas e diálogos construídos com os dois docentes de escolas públicas de EM do município de Nova Venécia/ES. Partimos, no próximo tópico, para análise das entrevistas semiestruturadas (roteiro constante no APÊNDICE A); as transcrições completas constam nos APÊNDICES B e C; ressaltamos, entretanto, que selecionamos fragmentos de enunciados para estudo, devido ao espaço e características delimitadas desta dissertação.

### 5.2.1 Multiletramentos e multimodalidade: análise dos discursos dos professores

As entrevistas semiestruturadas foram uma das ferramentas usadas para compreender as visões dos professores a respeito dos Multiletramentos e multimodalidade no ensino de leitura de língua inglesa, bem como suas concepções sobre o ensino de línguas com base no texto e gêneros. No processo de análise dos fragmentos de enunciados dos docentes, entrelaçamos o entendimento entre os discursos, os exemplos e concepções apresentadas por eles, a fim de conseguir correlacionar seus enunciados e sua prática, após a etapa de observação das aulas.

Conforme já apontado no capítulo voltado à Metodologia (capítulo 4), a análise da entrevista foi estruturada com base nas seguintes categorias:

- Identificação do *lócus* de enunciação dos professores;
- Caracterização da oferta de LI na escola em que atuam;
- O livro didático adotado;
- Concepção a respeito dos Multiletramentos e multimodalidade e sobre o ensino de línguas sob o pilar dos gêneros e textos.

As entrevistas foram realizadas de forma individual (ambas em abril/2018) e transcritas integralmente (APÊNDICES B e C). A transcrição objetiva a fidedignidade na autenticidade e espontaneidade das falas. Não utilizamos os nomes dos docentes, tendo em vista o anonimato garantido no momento do consentimento em

relação à pesquisa. Para a transcrição das falas, tomamos como embasamento, de forma adaptada, os códigos de Marcuschi (1986), conforme tabela 5.

Tabela 5 - Modelo de Norma de Transcrição de Falas

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA	DESCRIÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS
[[	Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
[	Sobreposição de vozes	Quando a concomitância de fala não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto.
[ ]	Sobreposição localizada	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno.
(+) ou (2.5)	Pausa	A cada 0.5 segundo, sugere-se (+); pausas acima de 1.5 segundo, indica-se o tempo entre parênteses.
( )	Dúvidas ou suposições	Quando não se entende parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>incompreensível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
/	Truncamentos bruscos ou interrupções	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
MAIÚSCULA	Ênfase	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
(( ))	Comentários do analista	Para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes.
Repetições	Reduplicação da letra ou sílaba	Para repetições, reduplica-se a parte repetida.
::	Alongamento da vogal	Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.

Fonte: Marcuschi (1986).

Tabela 6 - Identificação dos participantes e dos turnos

ABREVIATURA	CORRESPONDÊNCIA
<b>Prof1</b>	Professor de inglês do Ifes campus Nova Venécia
<b>Prof2</b>	Professora de Inglês da EEEM Dom Daniel Comboni
<b>Pesq</b>	Pesquisadora
<b>Aluno</b>	Aluno
<b>Aluna</b>	Aluna
<b>Vários alunos</b>	Vários alunos falando concomitantemente
<b>(Nº do turno)</b>	Número do turno <sup>54</sup>

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>54</sup> Consideramos **turno** aquilo que o falante faz enquanto diz ou tem a palavra, ou seja, turno é a “produção do falante enquanto está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado” (MARCUSCHI, 1986, p. 89).

Os participantes da entrevista tecem em seus enunciados uma rede de significados, a fim de debater entendimentos, práticas e concepções, refletindo sobre o ensino e suas dificuldades e avanços. Tomamos suas falas como enunciados, considerando que estes e suas particularidades de enunciação configuram o processo enunciativo, “[...] o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte um contexto maior histórico” (BRAIT; MELO, 2017, p. 67). Foram dois professores entrevistados, porém esclarecemos que o objetivo não é levantar comentários que favoreçam um ou outro posicionamento, mas sim analisar criticamente e de forma refletida qual a realidade de cada um, como a leitura se dá nesses espaços, a partir do *lócus* de enunciação do docente, sem reduzir sua individualidade, nem tentar chegar a conclusões ou contribuições uniformes. Nesse sentido, salientamos que, para a entrevista, adotamos uma visão de comunicação que “[...] só pode ocorrer numa relação de reciprocidade onde há espaços de diferentes saberes, sem invasão do espaço do outro, mas rumo a uma construção coletiva” (SILVA E SILVA, 2006, p. 128). Atribuímos, assim, uma percepção de interlocutores ativos, vistos a partir de sua situação social e histórica concreta.

#### 5.2.1.1 Contextualizando o *lócus* de enunciação de cada professor: “O inglês faz sentido!”

As duas primeiras partes da entrevista pretendiam tratar o percurso do professor até o atual contexto, objetivando conhecer sua formação, seu tempo de experiência e suas condições de trabalho; vimos essa etapa introdutória necessária à entrevista, pois não temos como interpretar os enunciados dos interlocutores se não compreendermos de onde eles falam, “[...] uma vez separados deste contexto, (os enunciados) perdem quase toda sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados” (BAKHTIN, 2014, p. 6).

O professor do Ifes Nova Venécia<sup>55</sup> (doravante Prof1) é marcado pelo encantamento com a língua inglesa desde a infância, época em que assistia aos filmes e “[...] prestava mais atenção no que estava sendo dito do que no filme em si” (APÊNDICE

---

<sup>55</sup> Entrevista completa constante no APÊNDICE B.

B, turno 06). Atualmente, suas turmas possuem cerca de 20 a 30 alunos. Ao detalhar a realidade dos alunos, ele aponta que

**(22) Prof1:** Aqui no Ifes, o que acontece aqui acho que é o que realmente acontece em outras escolas né, que as turmas são heterogêneas no sentido de conhecimento de língua inglesa, né (+) nós temos aqui, por turma, se a gente for ver em questão de percentual, a gente tem, mais ou menos assim, em cada turma, em torno assim de cinco por cento dos alunos eles têm o conhecimento da (incompreensível) de língua inglesa, né; os outros, o pouco conhecimento que eles têm, eles adquiriram no fundamental e tal né. Então, se você for fazer uma média do nível de conhecimento, eu diria assim que é um nível regular.

**(23) Pesq:** Regular, tá! E nas suas aulas, você direciona mais assim pra habilidade escrita, ou pra leitura, ou tenta trabalhar as quatro? A gente sabe que, às vezes, pode ter, né, alguns problemas de tempo, a gente sabe que o tempo pra aula é curto, mas cê tenta focar nas quatro ou em uma só, por exemplo?

**(24) Prof1:** É, devido a essa, a essa heterogeneidade aí é um pouquinho difícil você trabalhar com as quatro habilidades, né. É::(+), como eu disse, a maioria dos alunos não domina a habilidade auditiva e oral; quem domina isso aí realmente são aqueles cinco por cento dos alunos, né, de cada turma. Então, por este motivo, o enfoque maior é dado às questões lexicais, de gramática, [entendeu]

**Pesq:** [uhum]

**Prof1:** ...na verdade, pra preparar o aluno *pro* vestibular ou *pro* Enem né, porque não se exige dos alunos nesses exames conhecimento de habilidade auditiva e oral.

(APÊNDICE B, turnos 22 a 24).

Percebemos, no trecho acima, que o professor aborda duas questões importantes que permeiam as salas de aula de inglês de uma forma geral: a heterogeneidade dos alunos, em termos de conhecimento de língua inglesa, e o foco em uma ou outra ação de linguagem. Sabemos que os objetivos das aulas de inglês na educação básica não é a fluência na língua e, nas atuais condições, isso também não seria possível; sua função está relacionada à constituição social do sujeito num mundo socialmente globalizado e culturalmente plural e, para isso, as ações de linguagem devem ser trabalhadas de forma integrada.

*A priori*, o docente enfatiza a relevância do seu trabalho voltado aos aspectos gramaticais, inclusive como uma forma de pontuar a falta de conhecimento da oralidade que os alunos apresentam. Entretanto, devemos pontuar que, posteriormente, ele menciona o trabalho por meio de textos e, no estudo do texto, todos os recursos podem ser acionados: as questões lexicais, culturais, fonológicas, sintáticas, políticas. Então, observamos nesse excerto que o professor tem a preocupação mais voltada à leitura, muito exigida no ENEM, entretanto também

lembramos que, no momento em que o aluno aprende a ler numa determinada língua, ele está num processo de inserção cultural; quando o professor faz a leitura de um texto em frente à sala ou até mesmo pede que alguém o leia, o sujeito entra em contato com o aspecto fonológico, visual e estrutural do texto, logo, o desenvolvimento e contato com a língua vêm de uma forma articulada aos diversos aspectos do idiomas.

A professora da EEEM Dom Daniel Comboni<sup>56</sup> (doravante prof2) atua nessa escola há cerca de três anos; ela aponta que, quando adolescente, seu processo de identificação com a língua inglesa deu-se de forma inversa ao que geralmente acontece, segundo o que ela coloca:

**(08) Prof2:** [...] Então foi assim: aprendi inglês e, depois que eu aprendi a língua, comecei a aprender a gostar, que eu me senti realmente inserida dentro de uma comunidade, conseguia falar com meus colegas, com os professores, aí sim que eu fui ver informação, fui aprender sobre o inglês, aí eu comecei a pensar na possibilidade de, *Olha, né, já que eu quero ser professora, por que não ser professora de inglês?* (APÊNDICE C, turno 8).

Quando abordamos especificamente o ensino de inglês em salas com cerca de 30 a 40 alunos, a professora revela suas angústias e também demonstra seus objetivos claros enquanto docente de uma língua adicional; é o que percebemos através dos excertos abaixo.

**(25) Pesq:** Ok. Com este quantitativo de aulas e de alunos por, de 30 a 40, você acha que você consegue desenvolver um trabalho satisfatório?

**(26) Prof2:** ((Risos)) Ai, Vanessa (+)assim, é muito, são muitas realidades dentro de uma sala, então, *cê tem aluno que ama inglês e que gosta muito da matéria porque gosta de música, gosta de assistir filme e aquele aluno que não vê sentido no inglês, que o inglês não faz parte da vida dele, que ele não gosta, não tem. Então, assim (+) enquanto professora, isso, logo no início, me me inquietava muito, eu ficava muito assim, ai, meu Deus, era uma angústia, *será o que eu tenho que fazer, o que eu posso fazer, o que tá ao meu alcance pra fazer esse aluno se interessar pela minha matéria?* Então o que eu percebi assim, que:::, falar a linguagem deles, trazer o mundo lá de fora, trazer o que *tá* na notícia hoje, a música que *tá* tocando hoje, ou mostrar pra ele uma:::, uma notícia que nós já vimos aqui em português, trazer essa notícia como foi repercutida lá fora, então, trazer isso pra sala de aula foi uma forma de mostrar pro meu aluno que o inglês fazia [[sentido]]*

**Pesq:** [[sim]]

**Prof2:** ...e::: outra coisa que, assim, me fez parar de sofrer ((risos)) um pouco também foi uma frase que eu ouvi de um professor. Ele falou assim, *ó: Olha, não fica se cobrando se o aluno vai sair daqui da escola falando inglês fluente. É fato que ele não vai sair falando fluente! Tanto quanto ele não sai proficiente em matemática, em português e em nenhuma outra*

<sup>56</sup> A transcrição completa da entrevista consta no APÊNDICE C.

*disciplina. Cê tá aqui pra formar cidadãos!* Então o inglês ele vai contribuir com isso: é uma língua, então essa é a proposta do inglês também, é formar cidadão, é tratar de temáticas que vão fazer dele uma pessoa melhor.

(APÊNDICE C, turnos 25 e 26).

Notamos que a professora, ao manifestar suas inquietações, demonstra uma preocupação voltada à construção social do sujeito (“*[...]a proposta do inglês também é formar cidadão*”) e não com a proficiência linguística. Entender o universo do aluno, seus gostos, as temáticas que permeiam sua realidade para articular a didática da sala de aula ao seu mundo é fazer do ensino de língua uma prática socialmente situada, ou seja, letramentos produtos da cultura, da história e dos discursos. Esse viés focado em “*fazer do aluno uma pessoa melhor*” é um indicador do comprometimento com um trabalho que problematiza os discursos que se materializam nos textos por meio da orquestração de vários modos, entre eles, os aspectos linguísticos que, quando lidos na sua totalidade, revelam questões culturais, políticas, econômicas e relações de poder.

Ao falar do trabalho com as ações de linguagem, a professora aponta para uma abordagem que envolve uma integração da leitura, oralidade e escrita, conforme percebemos no turno 41:

**(40) Pesq:** Ah tá, legal. Agora vamos falar especificamente sobre suas aulas. Você direciona algum foco mais para leitura, mais pra fala, oralidade, ou não, você procura mesclar as habilidades?

**(41) Prof2:** Eu procuro mesclar, até porque também usando o livro didático, o livro já traz isso; dentro do capítulo do livro ele já traz ali dividido as partes, né, então eu tento seguir, muitas vezes o que tá no livro, mas também não fico muito apegada não. Aí eu tento desenvolver bastante a oralidade, quando a gente vai fazer algum diálogo, vocabulário, escrita com as atividades, e:: a fala a gente tem algum momento pra, infelizmente eu não consigo fazer ainda com que eles falem inglês, é mais aquela coisa de repetição, né. E pra compreensão auditiva fico mais assim: leitura, compreensão auditiva, eu consigo com música, com áudio, com muita coisa assim.

(APÊNDICE C, turnos 40 e 41).

Mais uma vez, a docente reforça dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, porém notamos que ela também demonstra uma perspectiva de ensino de língua em sua complexidade comunicativa, sem objetificar as linguagens em uma ou outra forma; reitera ainda que, para isso, há a contribuição efetiva do LD (“*Eu procuro mesclar, até porque também usando o livro didático, o livro já traz isso[...]*”, turno 41), que sugere um trabalho oral, auditivo, visual, escrito; e é sobre

os efeitos do LD diretamente nas aulas de LI que nos debruçamos na seção seguinte.

#### 5.2.1.2 E o livro nas aulas de inglês? “O livro é uma conquista!”

Se hoje consideramos que o texto é a unidade para o ensino e aprendizagem de línguas, que ele não é uma, mas *a opção* quando falamos de um ensino com foco na reflexão linguística no âmbito discursivo e interacional (ANTUNES, 2007), então devemos considerar que o livro didático é um artefato colaborador que facilita e expande as possibilidades de ensino de LI, pois contempla atualmente vasta gama de textos em suas diversas manifestações em gêneros, modos e em circunstâncias de interação.

Reforçamos que um ensino que tem como embasamento o texto visa para além da perspectiva de língua como sistema a ser decodificado. Assim também assevera Dias (2002) ao ratificar que

Você aprende que um texto não é um conjunto de frases, umas colocadas após as outras, mas um todo com relações entre as várias ideias discutidas e articuladas entre si. Você também aprende que muito do propósito comunicativo do texto pode ser compreendido a partir dos elementos não-verbais (títulos, subtítulos, layout da página, tabelas, gráficos etc.). Você ainda toma conhecimento das diferentes manifestações da linguagem no contexto da sua produção (quem fala, o que se fala, o lugar de onde se fala, para quem se fala, com que objetivo se fala etc.). Isso vai contribuir para que você aprenda a assumir um posicionamento crítico diante do que está sendo aprendido e avaliado no âmbito das situações de aprendizagem (DIAS, 2002, p. 18).

Ao serem perguntados sobre o LD em suas aulas, ambos os professores confirmaram que participaram da escolha da coleção adotada e esclareceram que utilizaram critérios de seleção como:

- Conhecimento prévio da obra escolhida;
- Uso de imagens e textos de diversos gêneros;
- Abordagem de literatura;
- Temáticas atuais voltadas ao ENEM.

Ao dissertar sobre o papel que o LD desempenha nas suas aulas, os professores versaram para direções comuns. O professor do Ifes Nova Venécia (prof1) faz os seguintes apontamentos sobre o LD:

[...]

**(31) Pesq:** [ uhum, ok. É::, você utiliza, com que frequência você utiliza o livro didático nas suas aulas?

**(32) Prof1:** Frequentemente.

**(33) Pesq:** Eles trazem, eles já têm o costume de trazer?

**(34) Prof1:** Alguns não, eles não têm o hábito de trazer, né, mas eu tento conscientizá-los da necessidade de trazer o livro didático para a sala de aula, porque nessa área, né, de idiomas é necessário que você associe, que você leia a imagens e isso só é possível com o livro didático nas mãos.

**(35) Pesq:** Então, pra você, o livro didático é uma ferramenta importante, uma vez que você [lida]

**Prof1:** [é muito importante]

**Pesq:** ...então qual a sua relação mesmo com o livro?

**(36) Prof1:** Na minha opinião é uma ferramenta, eu daria, diria que é a: principal ferramenta, tá, uma vez que, quando você associa o texto à imagem, você, o aprendizado fica mais efetivo.

(APÊNDICE B, turnos 31 a 36).

Observamos que o docente reforça o LD como ferramenta mais importante em sua didática hoje, contribuindo para práticas de multiletramentos, uma vez que aponta o uso de textos em diversos modos e sua primazia para o ensino de línguas atual. Nesse sentido, seu posicionamento coaduna com o fato de que o livro didático é uma das mais relevantes tecnologias disponíveis nas salas de aula de escolas públicas brasileiras, possibilitando contato com culturas, textos, hipertextos e situações diversas, incorporando a heterogeneidade e as práticas plurais que o aluno vive extraclasse e representando, assim, “um dos principais meios de contato entre aprendiz, língua e cultura” (KAWACHI; LIMA, 2015, p. 92). A professora da EEEM Dom Daniel Comboni também reforça essa ideia, ao dizer que:

**(50) Pesq:** Tá, e vocês gostam mais dessa obra escolhida por quê?

**(51) Prof2:** Eu, particularmente ((risos)), foi porque pela primeira vez eu vi uma abordagem de literatura e gostei porque tem direcionamento pro Enem no livro do 3º ano, e porque é um livro muito ilustrado também, é um livro atual, tem temas muito atuais, então foi o que nos chamou mais atenção.

**(52) Pesq:** Ok. É:: com que frequência você usa o livro didático na aula de inglês?

**(53) Prof2:** Eu uso sempre. Assim, agora em específico eu tô usando sempre porque nós não temos xerox na escola; então, assim, com essa dificuldade da xerox eu tento priorizar o máximo o livro didático, porque até o ano passado a gente tinha xerox; então, assim, material que precisasse de fora, montava uma apostila, deixava lá e eles usavam, pegavam lá a apostila, aí o livro servia mais como um complemento, o livro era um apoio. Agora então o livro que nas minhas aulas tá sendo o livro e o que eu preciso de fora tá sendo um apoio.

**(54) Pesq:** Mas, se você precisar, tem [datashow?]

**(55) Prof2:** [sim, outros recursos têm sim, xerox não, pra atividade não. A xerox só pra avaliação, por conta da escola. Agora, pra imprimir, igual a gente fazia, levava um texto, alguma coisa assim, fica mais complicado.

**(56) Pesq:** Então o livro é uma ferramenta importante para o ensino de língua inglesa?

**(57) Prof2:** Sim, e:: até porque é uma conquista pra língua inglesa ter um livro didático, foi a primeira vez que nós, assim, nos inserimos num contexto da escola, porque todas as outras disciplinas tinham um livro didático, então agora Inglês, Arte, a gente se sente assim, valorizado e os alunos gostam também porque novo é e, infelizmente, nessa edição o livro não fica com o aluno<sup>57</sup>.

(APÊNDICE B, turnos 50 a 57).

O excerto acima reforça a visão da necessidade do LD, tanto pelas dificuldades da escola (não haver equipamento de xerox disponível), quanto pela pluralidade de temáticas, gêneros e ilustrações, fatores essenciais para práticas de linguagens multiletradas que privilegiam gêneros socialmente circulantes.

O funcionamento da língua se dá em forma de textos (orais, visuais e escritos) que são distribuídos em diferentes suportes com diversas finalidades comunicativas, portanto, os enunciados acima a respeito do LD em aula de língua inglesa traduzem sua importância e diferencial ao processo de ensino e aprendizagem como uma das principais formas de contato entre aluno, língua e cultura, desde que se considerem, ao longo do trabalho com este instrumento, os fatores socioculturais e contextuais que perpassam cada texto e sua instância de aprendizagem.

### 5.2.1.3 Gênero, Multimodalidade e Multiletramentos: “Abriu meus olhos, os caminhos pra sala de aula”

Após falar sobre o papel do livro nas aulas, buscamos caminhos para abordar como os textos e suas diferentes formas de disposição são tratados na perspectiva dos professores. Partindo do pressuposto de que a escola é uma das agências mais

---

<sup>57</sup> Quando a professora diz: “[...]o livro não fica com o aluno” é no sentido de ele ter que devolvê-lo à escola no fim do ano, o que não ocorria com o livro de língua adicional até a edição de 2017. Em contato telefônico com a técnica responsável pela pasta do LD na Secretaria de Estado da Educação (SEDU/ES) (16/04/2018, às 9:25), ela informou que há a possibilidade de o livro de língua adicional não ser mais consumível a partir de 2018, devido à grande quantidade de obras que permaneciam nas escolas. Isso ainda não está certo. O contato telefônico foi realizado após entrevista com a professora, ao notar informações contrárias: nas páginas do livro de inglês consta “Não risque neste livro” e a informação na contracapa do livro do aluno aponta também para a devolução ao fim do ano, entretanto, na página (internet) do PNLD/MEC/FNDE permanece o informe do LD de inglês e espanhol como consumível.

substanciais dos letramentos e que o aprendiz precisa ser visto como um sujeito de postura responsivo-ativa, direcionamos diversas perguntas sobre os modos e recursos dos textos, seus gêneros, múltiplos significados e como eles são explorados em sala.

Após frisar que além do livro didático, utiliza também clipes musicais, o professor do Iffes campus Nova Venécia salientou que os gêneros diversos que os textos apresentam é muito positivo ao trabalho didático e voltou a apontar sua preocupação com os aspectos gramaticais quando desenvolve a exploração textual, conforme podemos constatar abaixo:

**(39) Pesq:** Ok. Prof1, voltando agora mais pro livro, ele, ele contempla, o livro que vocês escolheram neste ano, né, ele contempla textos de diferentes gêneros?

**(40) Prof1:** Sim, e é uma coisa muito positiva que eu vejo nesses livros.

**(41) Pesq:** E você busca trabalhar estes textos, assim, estes gêneros diferentes nas aulas?

**(42) Prof1:** Sim, sim. É, eu faço o seguinte: eu utilizo o texto, né, pra, assim, antecipar os conteúdos gramaticais, né, é::, pra não ficar uma coisa muito (+) chata, né, monótona, e com o texto, o que que eu faço? Eu busco despertar, no aluno, o interesse daquilo que vai ser abordado, né, no texto, e dessa forma, quando ele desperta ali o interesse pelo que tá sendo dito eu aproveito e já vou trabalhando os itens gramaticais que vão ser vistos mais na frente.

**(43) Pesq:** Entendi. É::, além do livro didático, você utiliza estes textos disponíveis em outros recursos, né, tecnológicos, impressos, digitais com os alunos?

**(44) Prof1:** Sim, como eu disse eu uso muito os clipes musicais.  
(APÊNDICE B, turnos 39 a 44).

Ao refletir sobre o trecho acima, não queremos expressar aqui que a língua é uma questão de gramática e que esta é uma espécie de verdade absoluta sobre a linguagem. Não, língua e gramática não se equivalem. A língua é um ato político, histórico, situado no tempo e no espaço. Lembramos que “[...] **a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos**” (ANTUNES, 2007, p. 52, grifo da autora). No entanto, tomamos os enunciados do docente para refletir que a gramática não existe apenas para regular o uso da língua, assim, podemos analisar da seguinte forma: “[...] todos os usos da língua são submetidos à aplicação de regras” (ANTUNES, 2007, p. 72) e, se o professor em suas práticas consegue analisar a regra gramatical não como um caráter compulsório, mas também como um meio para relativizar o contexto e explorar a variação que a questão gramatical também admite, fazendo

com que o aluno realize interconexões entre texto, gramática, contexto e situação real de uso, não há problema algum; pelo contrário, o ensino de língua só pode ocorrer se for assim, imbuído da inter-relação social e cultural dos diversos aspectos da língua inseridos num contexto.

Ainda sobre a perspectiva dos gêneros textuais, o professor colocou como é importante o contato do aluno com diferentes tipos de textos para um trabalho que envolva a língua e a leitura crítica do aluno. Assim, ele aponta que

**(62) Prof1:** Sim, é engraçado que quando eu, lá nos meus anos de 5ª, 6ª série, naquela época lá, os livros de língua inglesa não traziam textos, né, é que abordavam esses vários aspectos, por exemplo, aspectos políticos, né, econômicos, etc, como acontece hoje né; então, graças a estes diferentes tipos de textos, diferentes gêneros textuais, eu acredito que isso é muito benéfico para o aluno, acho que ele(+) realmente transforma o aluno. (APÊNDICE B, turno 62).

Podemos observar, portanto, que o professor valoriza o fato de o livro ser um instrumento que apresenta, atualmente, vários gêneros, provenientes de diferentes contextos e é exatamente através desse contato que o aluno se reconhece no que lê, interessa-se por uma prática social de aprendizagem e de leitura e, assim, produz novos textos que o faz interagir local e socialmente, haja vista que, ao ensinar um gênero, ensinamos também uma forma de atuação cultural, política e ideológica localmente, não apenas aspectos gerais/formais de determinada produção textual.

A professora da EEEM Dom Daniel Comboni também ressalta a importância da diversa gama de gêneros textuais no LD, apontando que esse inclusive foi um dos motivos para a escolha da coleção LDLI 2: [...] *é, muito anúncio publicitário, e até a própria parte do livro que fala sobre o Enem, eles fazem bastante, ((folheando)) bastante, eles buscam colocar um monte de gênero textual diferente. Uma das características que, que eu gostei quando eu fui escolher foi isso* (APÊNDICE C, turno 63). Entretanto, antes desse ponto do diálogo, a professora já tinha frisado como realiza um trabalho com diversos gêneros, tanto em textos extraídos dos livros, como em outros dispostos de formas distintas:

**(61) Prof2:** Sim, sempre que possível, eu uso mais o livro, sempre abordando...igual a esse primeiro capítulo do livro ((ela abre o primeiro capítulo do livro 3 da coleção *Alive high*)) do 3º ano em específico, ele vem trazendo uma abordagem sobre a vida no campo e a vida na cidade. Então, o que que a gente tem feito? Nós aprendemos os comparativos na parte

gramatical, a gente fez as atividades de *listening* porque ele já trouxe a música, aí: curiosidade sobre a Taylor Swift, eu já inseri, assim, além do que *tava* no livro ((folheando as páginas)), aí, pra finalizar esse capítulo aqui, a gente *tá* terminando o capítulo 1 com a página 72 que é a página do *Time for Literature*, que é a parte que fala, eles trazem um texto literário dentro da temática do capítulo 1, que é o::: *How green was my valley*<sup>58</sup>. Então agora meus alunos *tão* lendo o capítulo 2 desse livro, a gente vai fazer uma discussão quando eles terminarem e aí, no dia 05 de maio é o dia do Meio Ambiente e nós vamos ter acho que a última aula dia 03 de maio, antes do Conselho de Classe. Então, assim, além do livro didático, nós vamos fazer um debate e vamos assistir um documentário que tem na *Netflix*, é um documentário que chama *Before the flood*, que foi o Leonardo Di Caprio que fez, ele viajou [por vários países]

**Pesq:** [é, ele é bem ativista nisso mesmo]

**Prof2:** ...é::, ele é defensor do Meio Ambiente. Aí é um documentário dele que eu vou trazer, então, vai *tá* falando inglês no documentário todo, é uma forma dos meninos estarem ouvindo. Aí eu coloco a legenda em português e isso foi uma coisa que eu consegui, nós conseguimos superar ((risos)), porque antes era uma coisa assim: *Ah, não vou assistir legendado porque eu não consigo, não sei se eu leio ou presto atenção no filme*. Então, assim, eles já *tão* acostumados: quando eu tenho algum filme, alguma coisa de vídeo, sabe que é legendado e uma coisa que eu costumo fazer também nos primeiros vinte minutos ou dez minutos do vídeo ou filme que eu for passar, vai anotar aí todas as palavras que você conseguir entender que eles estão falando. É uma forma de tentar. (APÊNDICE C, turno 61).

Percebemos que a educadora citou que, para trabalhar uma temática oriunda do 1º capítulo do livro 3 da coleção LDLI 2, recorreu a diversos gêneros: documentário, texto literário, música, debate, além do próprio texto da seção de leitura do capítulo. Notamos ainda que a questão gramatical (comparativos) também permeou a abordagem em sala, envolvendo o educando nesta gama infindável de textos, gêneros e exigências que circundam o ensino da língua na esfera escolar. Bakhtin (2014) reforça que os processos de atribuição de sentido é uma arena de conflito, uma vez que os enunciados são irrepetíveis, individuais, requer ressignificações e entrecruzamento de ideias e outras opiniões. Assim, ao valer-se de uma prática voltada ao gênero, não haverá significado único ou subjacente a outro; gêneros, conforme Bakhtin (2011), são relativamente estáveis, logo, os sujeitos da interação os modificam de forma contínua e múltipla. Assim, ao refletir sobre os textos inseridos em seu gênero, o professor discute valores sociais, ideológicos e culturais (conteúdo temático), questões estilísticas (recursos lexicais, gramaticais) e sua estrutura composicional. Essa variedade de recursos culturais e linguísticos na sala de aula se torna uma ferramenta efetiva na formação do aluno, uma vez que

---

<sup>58</sup> Ela se refere ao trecho do livro *How green was my valley*, de Richard Llevellyn, constante no LDLI 2, volume 3.

[...] Quando o aluno justapõe diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substancialmente nas habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na sua habilidade de refletir criticamente nos sistemas complexos e nas suas interações<sup>59</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 15, tradução nossa).

Partindo do pressuposto desta justaposição de diferentes recursos, abordagens e modos, discutimos com os professores orientações e instruções sobre a pluralidade nas formas de apresentação do texto (umas das proposições metodológicas dos Multiletramentos - *Overt Instruction*/ Instrução aberta), visto que o leitor faz uso de todos esses recursos e sentidos para dar conta da diversidade de semioses (visual, sonora, verbal) que ocorre simultaneamente nas mensagens e enunciados atuais. Ao ser questionado sobre como é o processo de orientação aos alunos – e se ele existe – a respeito do *layout*, tipografias, recursos do texto, enfim, da multimodalidade, o professor do Ifes campus Nova Venécia esclareceu que, devido ao tempo das aulas, ele mesmo salienta aos discentes sobre essa pluralidade, informando que

**(46) Prof1:** Não. Eu prefiro eu mesmo conduzir, né, eu mesmo indicar, chamar atenção dos alunos para o *layout* da página, né, *pras* fotos e os negritos, etc, porque dessa forma o processo se dá mais rápido, porque se você deixar, você sabe, né, o tempo destinado ao ensino da língua inglesa nas escolas é muito limitado. Se você deixar pra que o aluno mesmo, é::, tome a frente e descubra tudo isso, aí não tem como né.

**(47) Pesq:** É:: no livro didático tem alguma informação ou alguma orientação pra vocês quanto a essas, esses modos, assim, porque, às vezes, em alguns livros têm né, chama atenção pro modo, pro layout, da cor. No livro didático que você usa, traz essas informações pra colaborar?

**(48) Prof1:** Sim. Hoje em dia, uma coisa que está muito em voga é a questão do Multiletramento, é uma coisa muito importante. O aluno, ele não tem que aprender somente os textos verbais, os não verbais também né, é muito importante. Então, as orientações que aparecem buscam levar o aluno para adquirir o multiletramento para agirem e interagirem com as diferentes formas do texto com as quais ele pode se deparar.

(APÊNDICE B, turnos 46 a 48).

Vale reiterar que, em diversos momentos, os dois professores participantes pontuaram o tempo delimitado das aulas como um dos grandes rivais a um trabalho mais aprofundado e detalhado voltado aos Multiletramentos. Para tentar amenizar esta questão com o tempo curto, a professora da EEEM Dom Daniel Comboni explicou que construiu com os alunos, no início do ano, um modelo de pistas tipográficas, administrando melhor o processo de decodificação e permitindo que

---

<sup>59</sup> Tradução de: “[...] When learners juxtapose different languages, discourses, styles and approaches, they gain substantively in metacognitive and metalinguistic abilities and in their ability to reflect critically on complex systems and their interactions” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 15).

eles mesmos já identificassem e entendessem melhor, ao longo das leituras, os modos e recursos variados que aparecem. A professora diz que

**(73) Pesq:** Sim. Agora voltando mesmo para o texto do livro didático: você percebeu se ele vai mesclando seus modos, por exemplo, as imagens, a tipografia, as formas das letras, as cores?

**(74) Prof2:** Sim, sim, muda muito, eu consigo visualizar que ele muda bastante, eu acho até também pra chamar (+) ((mostrando um dos textos do livro 3)) a atenção visual, *tá* vendo? Não muda assim a letrinha das perguntas é sempre a mesma, mas no texto em si é sempre diferente, o *layout* do texto e tudo mais.

**(75) Pesq:** Ok. Em sua prática, você tem o hábito de frisar pros alunos, na hora que você *tá* lá, né, dando aula, sobre a importância desses modos, tipo: *Ó, gente, aqui tem uma letra diferente, olha a cor diferente. Por que você acha que o autor colocou esse rosto, essa imagem de sofrimento, essa cor amarela?* Você procura ressaltar isso ou passa despercebido, não dá tempo?

**(76) Prof2:** Eu não tinha esse hábito, essa consciência crítica de mostrar o aluno pra analisar ali o jeito que *tá* disposto na página, foi esse ano lendo as instruções atrás do livro que eu fui parar, assim, *olha, isso é interessante passar pra eles;* até dentro do *skimming, scanning*<sup>60</sup>...dentro do *skimming* eu fiz com eles um modelinho e lá tem pistas tipográficas, então o que é a pista tipográfica, né? Eles já estão atentos: *Ah, professora, essa palavra que tá em negrito no meio do texto aqui, o nome desse país, este número que tá repetindo, isso é pista tipográfica?* Então, dentro do *skimming* a gente já tá fazendo isso.

**(77) Pesq:** Então você *tá* começando a perceber que eles mesmo já *tão* te falando mais atentos, né?

**(78) Prof2:** Sim, uhum.

(APÊNDICE C, turnos 73 a 78).

A docente, notando a necessidade de encontrar caminhos para agilizar o trabalho, mas sem deixar de dar importância às pistas e aos recursos que compõem as semioses de um texto, desenvolve uma forma de fazer com que os próprios alunos já se atentem às peculiaridades dispostas na mensagem. Além de buscar a autonomia dos sujeitos que vão se deparar com esses formatos e *designs* em suas diversas práticas sociais e não somente no LD, esse trabalho certamente já desenvolve nos educandos uma compreensão metasemiótica associada às características metalinguísticas dos textos, a fim de “[...] facilitar o entendimento crítico de como os sistemas de construção do significado são explorados para elaborar diferentes tipos de significados nos textos”<sup>61</sup> (UNSWORTH, 2001/2004, p. 282, tradução nossa).

<sup>60</sup> A professora se refere às técnicas de leitura: *skimming* (leitura rápida para entender o assunto geral do texto) e *scanning* (leitura para se encontrar uma informação específica desejada).

<sup>61</sup> Tradução de: “[...] to facilitate critical understanding of how meaning-making systems are deployed to make different kinds of meaning in texts” (UNSWORTH, 2001/2004, p. 282).

A professora da rede estadual admite que o trabalho com a multimodalidade textual é facilitado pelo livro, mas que nem sempre é possível destrinchar todos os modos no momento da leitura e orientações ao educando. Ela afirma que entende a importância desse trabalho, que as provas e vestibulares atuais incorporam textos repletos de diversos modos e recursos semióticos, mas que, muitas vezes, deixa os próprios alunos perceberem esses traços devido ao tempo das aulas. Assim, ela coloca que

**(97) Prof2:** Sim, com certeza. Até eu, enquanto professora mesmo, de compreender o livro didático como material importante que ele é, e o aluno sentir que este material que *tá* aqui, este texto que ele *tá* lendo faz sentido e o que que *tá* ali, da forma que foi disposta, *tá* ali por um motivo, é:: como compreender o sentido do texto de uma forma, é:: como ele foi colocado ali, que as cores fazem sentido, que a tipografia que *tá* ali faz sentido, é o que é, o foco no 3º ano é o Enem então os textos, se você observar os textos do Enem dos últimos anos, eles não vêm mais só texto escrito, são muitos visuais, então é trabalhar essa parte visual aí com eles e é o que eles gostam também; hoje você recebe uma mensagem, você não vai ficar lendo, você recebe uma foto é muito mais prático, então.

**(98) Pesq:** E você consegue trabalhar essas dicas que os autores aqui, porque em cima eles falam: *Atenção na cor, na linha, luz, forma*. Aqui ((mostrando o mesmo texto no LD)) ela já dá a dica. Você lê isso com eles, deixa ler sozinho?

**(99) Prof2:** Às vezes, eu só oriento, muitas vezes, porque assim, no tempo dá aula não dá. Eu gosto muito de apresentar o livro quando eu entrego pra eles e falo: *essa parte é voltada pra isso, essa é pra isso, quando chegar nisso, nós vamos ver tal coisa*. Aí eu sempre mostro: *no fim do livro, vai ter o glossário; toda palavra que estiver em negrito, busca lá antes de me perguntar* ((risos)) Então, assim, essa parte das dicas eles já sabem que tem e não é sempre que eu consigo: *Ó, lê aí*. Não tem como voltar pra ler não. Às vezes, na minha fala eu já incorporo isso aqui, né.  
(APÊNDICE C, turnos 97 a 99).

Observamos que, apesar de encontrar dificuldades para ressaltar, em sua prática, as contribuições que os multimodos podem acarretar na formação do aluno-leitor atual, a professora demonstra ter ciência de que o caráter multifacetado dos textos que circulam socialmente já foi incorporado ao LD, fomentando a necessidade de se ampliar a noção de leitura e interpretação. Bezemer e Kress (2008), ao comentar as transformações do LD, advogam a respeito das mudanças das funções da escrita, imagem e *layout* da página em concatenação com a sua interferência direta no conteúdo a ser aprendido, salientando que

Embora as imagens estivessem presentes nas páginas dos livros didáticos antes, há mais imagens agora; essas imagens parecem e funcionam diferentemente das encontradas anteriormente. A página é usada de maneira diferente do jeito que tinha sido: a escrita e a imagem são combinadas de maneiras que não poderiam ter sido concebidas na década de 1930. O conteúdo curricular é representado de forma diferente, e a

maneira como os materiais curriculares são colocados na página aponta para uma mudança social e epistemológica que não pode ser explicada apenas pelo foco nas práticas representacionais. Se, indo um passo além, comparamos um livro didático contemporâneo com “páginas” na Web lidando com as “mesmas” questões, vemos que modos de representação diferentes da imagem e da escrita - imagem e fala em movimento, por exemplo - encontraram seu caminho em recursos de aprendizagem, com efeito significativo<sup>62</sup> (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 167, tradução nossa).

Considerando que os multiletramentos são entendidos além da perspectiva multimodal citada acima, mas também à luz da multiculturalidade, nossa entrevista também abordou a questão da valorização da cultura local, global e dos repertórios que o aluno já traz consigo, visto que as práticas de linguagem da contemporaneidade requerem reflexões que abranjam tanto as formas de circulação dos textos, mas também a situação de produção dos discursos neles imbuídos, como eles são orientados a naturalizar a hegemonia dos interesses particulares, como eles podem ser refutados, reforçados e/ou refratados em práticas provenientes de culturas diversas e híbridas.

A princípio, o professor do Ifes campus Nova Venécia cita que tenta envolver o texto com o repertório do aluno, expondo as diferenças “[...] pra discutir os aspectos positivos e negativos, né, entre a cultura desses alunos e a cultura apresentada dentro dos [textos [...]]” (APÊNDICE B, turno 50). Ao ser questionado então sobre como ele tenta negociar, junto aos alunos, os distintos sentidos (Abordagem crítica/*Critical Framing*, nos Multiletramentos), o professor reforça que busca “[...] não interferir na forma que o aluno vê o mundo; eu sempre respeito o posicionamento do aluno e levo a entender que, que nós devemos respeitar as diferenças” (APÊNDICE B, turno 52). Entretanto, levar o sujeito a problematizar as diferenças e perceber as relações de poder que estão materializadas nos discursos por meio das tomadas de posições e representações também é uma forma de interferir no modo como ele encara e se situa no mundo e isso é um aspecto positivo; segundo Kress (2010a), a leitura de textos multimodais no viés dos Multiletramentos tem se tornado cada vez

---

<sup>62</sup> Tradução de: “Although images were present on the pages of textbooks before, there are more images now; these images look and function differently from those found before. The page is used differently to the way it had been: Writing and image are combined in ways that could not have been conceived of in the 1930s. Curricular content is represented differently, and the manner in which curricular materials are laid out on the page points to a social and epistemological change that cannot be explained by a focus on representational practices alone. If, going one step further, we compare a contemporary textbook with “pages” on the Web dealing with the “same” issues, we see that modes of representation other than image and writing - moving image and speech for instance - have found their way into learning resources, with significant effect” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 167).

mais complexa e essa complexidade é própria da constituição e funcionamento da língua quando a incorporamos como um ato político, ideológico e histórico, o que acarreta lidar, em sala de aula, não só com aspectos linguísticos, mas também com fronteiras de culturas, pensamentos, modos, mídias que perpassam pelos educandos e pelo professor. Isso exige do aluno um agenciamento muito amplo para transformar (*Transformed Practice/ Prática Transformada*) os discursos e significações envolvidos na recepção e produção textuais.

Os sentidos são construídos na língua e a perspectiva dos Multiletramentos incorpora uma concepção de que o processo de leitura requer mais do que o objetivo de extrair algo do texto, mas sim interação e diálogo, podendo ser lido com propósitos diferentes, de maneiras e com recursos distintos (*Critical Framing/Situated Practice*). Sendo assim, visualizamos que o docente admite uma visão coerente com esse caminho, ao colocar que

**(56) Prof1:** Exatamente, o texto tem várias leituras, né, você deve respeitar essas várias leituras que o aluno faz.

**(57) Pesq:** E de que forma você acredita que esses entendimentos dessas diversas leituras, sentidos, os diversos recursos, igual a gente falou, cor, tipografia da letra, enfim, como que isso pode contribuir pra formação do aluno, pra construção do conhecimento dele?

**(58) Prof1:** Certo. Como eu disse, um aluno alfabetizado, assim, multiletrado né, ele é capaz de ler diferentes textos (+). Então, dessa forma, isso pode transformar esse aluno, quando você dá essa habilidade né pra ler diferentes textos, você vai fazer o quê? Você vai transformar este aluno em um aluno multiletrado e aí ele vai ser capaz de fazer uma leitura adequada, né, do texto, conforme a situação em que esse texto vai se apresentar.

**(59) Pesq:** Então, não é só pra cá, né Prof1, é pra vida, você tá preparando o aluno pra vida, né! porque ele vai lidar com textos de [diferentes situações.

**(60) Prof1:** [Exatamente, de diferentes, o texto, pode até aparecer o mesmo texto em diferentes contextos, né, ele tem que aprender a negociar isso aí. (APÊNDICE B, turnos 56 a 60).

O professor pontua, no excerto acima, a possibilidade de mudança do aluno quanto à negociação de significados em diferentes contextos e por textos de diversos aspectos; vemos, então, que ele assume uma posição que envolve a Prática Situada e Transformada (*Situated/ Transformed Practice*) que o trabalho com Multiletramentos abarca. São nesses espaços, nessas brechas (DUBOC, 2015) de negociação de sentido pelas vozes entrecruzadas dos sujeitos de aprendizagem que

proporcionamos que estes revejam posicionamentos, valores cunhados e verdades antes tidas como fixas e concretas.

Quando questionada sobre a valorização do repertório, contexto (*Critical Framing/ Abordagem Crítica*) e os aspectos culturais e identitários que o aluno traz consigo (*Prática Situada/Situated Practice*), a professora da EEEM Dom Daniel Comboni narra algumas passagens importantes que valem a pena serem analisadas. Primeiramente, ela fala sobre como percebeu a necessidade de trazer para sala de aula algo que faz parte da prática real de vida do educando:

**(81) Prof2:** Olha, eu vou te dizer que, assim (+) não é fácil ter essa noção de parar pra tentar analisar o aluno. Foi uma coisa que veio com o tempo, com a experiência de parar, veio, na verdade, uma frustração muito grande que eu tive logo que eu comecei a dar aula. Ainda em Boa Esperança, eu levei uma música dos *Beatles* pra sala, achando que eu ia arrasar ((risos)), sabe, assim, eles vão ouvir e vão se identificar, porque(2.0) Vanessa, ((mão na cabeça)) ninguém conhecia [a música]

**Pesq:** [((risos))]

**Prof2:** ...ninguém tinha ouvido falar nos *Beatles* ((feição de assustada))  
*Ah, professora, a gente não sabe disso não, essa música velha aí. A gente gosta de funk. Por que você não ensina funk em inglês?* Então foi aquele choque ((estala os dedos)), *ah, eu tenho que me adaptar à realidade deles, isso é o que eu gosto, não é o que eles gostam.* Então, assim, ouvir esse dia aí foi onde eu parei pra analisar o tipo de música que eles gostam, no que que eles estão interessados. E ter uma irmã que tem essa idade, que tá na idade escolar de ensino médio me ajuda muito, porque:: os gostos musicais são parecidos, o tipo de vocabulário, de vivência, né, é muito parecido. Não é uma coisa fácil de fazer, é pra gente sair da zona de conforto e tentar buscar, *ah, por que que aquele aluno se interessa por hip hop? O que tem lá nas músicas de hip hop que eu posso trazer pra minha sala?* Porque tem os grupinhos, né, então eu tento assim, é, ouvir e falar: *Olha, este trimestre a gente vai cantar uma música, é, uma música mais pro pop, mas no trimestre que vem a gente canta [um reggae*

**(82) Pesq:** [eles chegam pedindo pra você?

**(83) Prof2:** Pedem e cobram: *Hein, professora, você ainda não fez a música de reggae que a gente pediu! Você ainda não cantou com a gente ACDC!* ((risos)) Então eles cobram e é uma coisa que eu preciso fazer mais; às vezes, na correria, no sufoco, com tanta coisa pra dar conta, a gente não consegue parar pra escutar, pra trazer a realidade pra dentro da sala de aula.

(APÊNDICE C, turnos 81 a 83).

A dificuldade inicial enfrentada pela docente - ao tentar trazer uma música fora da realidade dos aprendizes e/ou a partir de uma abordagem inicial com um texto ou situação prévia que envolvia esse recurso - comprova a necessidade de imersão do ensino e aprendizagem na vida social concreta dos sujeitos, visto que “[...] sua esfera social interfere diretamente nessa gama de conhecimento que, por sua vez, irá interferir na interpretação do leitor sobre os dados do texto” (PIMENTA, 2007, p.

158). Outra passagem que deixa claro como a professora incorpora a relevância de inserção no mundo do aluno ao abordar um conteúdo/assunto é quando ela relata que ouve do educando o que ele sabe sobre o que será tratado; assim, ela destaca a possibilidade de uma abordagem crítica (*Critical Framing*) ao direcionar as perguntas dispostas no *Before Reading* (Antes da leitura) no LD, dizendo (APÊNDICE C, turno 85) que “até o próprio livro já leva o professor a fazer este tipo de pergunta[...]. Então a gente vai buscar o que que o aluno conhece do tema, é a hora que eu tenho pra ouvir, pra saber o que que eles têm a dizer daquilo ali”.

Outro depoimento que comprova que os aspectos e formas das atividades linguísticas, nas práticas didáticas, requerem considerar os processos sociais e os conhecimentos prévios dos estudantes aparece entre os turnos 89 e 91 (APÊNDICE C). A professora detalha duas situações em que se notam os elementos da abordagem crítica e prática transformada (pressupostos metodológicos dos Multiletramentos) fazendo a diferença no resultado da aprendizagem; segue o trecho mencionado:

**(89) Prof2:** Me surpreendi sim, foi o ano passado, o primeiro aluno:: autista que eu tive e nós estávamos falando da::, do *Trump*, das eleições dos Estados Unidos, e da repercussão que teve no mundo. Eu cheguei na sala e a gente *tava* estudando sobre estereótipos, falando sobre como o Brasil é visto lá fora e, como tinha tido eleição, eu fui comentar. *Aí, eu falei: Gente, e o que que aconteceu ontem? Vocês assistiram na televisão o novo presidente dos Estados Unidos? Aí, o primeiro aluno que me respondeu foi ele ((falou o nome do aluno)) que é um aluno autista: Foi Donald Trump*. E eu: *É mesmo, ((nome do aluno))?* e ele continuou: *Sim, ele é o novo presidente dos Estados Unidos, antes era o Barack Obama e agora ele vai morar na Casa Branca e vai mudar pra lá semana que vem*. Então, assim, o conhecimento de mundo, aquilo me impressionou demais, porque muitas vezes a gente fica vendo o aluno ali, principalmente o aluno especial, né, e acha que ele não tem, então, o conhecimento de mundo que o ((nome do aluno)) mostrou naquela hora foi muito maior que meus alunos ditos “normais” ((fez aspás com os dedos no ar)).

**(90) Pesq:** E nesses debates assim, se tem alguma opinião que é contrária a sua, você consegue negociar, ou, às vezes tem uma opinião que é muito (+) radical, vamos colocar assim, você consegue trabalhar estes diferentes sentidos? Você traz um texto pra sala, né, você consegue ir vendo a versão que o texto traz, que o aluno traz ou qual outra versão que a gente pode construir.

**(91) Prof2:** Assim, é::, que muitas vezes o nosso aluno, infelizmente, ele não tem, na hora do debate ainda vejo que falta muita informação, vontade assim de debater, conhecimento mesmo pra entrar no assunto, pra discutir ali amplamente. Mas uma vez, logo que eu tinha começado a trabalhar, uma coisa que me marcou muito, foi quando eu fui ensinar os *conditionals*<sup>63</sup>, em inglês, e tem uma música da Beyoncé que fala *If I were a boy* ((na tradução:

<sup>63</sup> A professora se refere às orações condicionais (*conditional sentences*), em inglês.

se eu fosse um garoto)). Eu ainda trabalhava em Boa Esperança e fui falar dessa música; então, apresentei a música, mostrei (+) dentro da gramática o que que *tava* de acordo com o que a gente já tinha estudado, e aí uma aluna virou e falou assim: *Professora, você tá influenciando a gente a ser homossexual*. Aí eu falei assim: *Gente (+) e agora? O que que eu vou responder pra essa menina, né?!* Porque dentro do contexto que ela vivia, ela era de uma outra religião, então, assim, sabe, dentro da escola, aquela coisa de muito preconceito, né, que eles trazem com eles tudo que, da vivência, então como você vai contornar? Então nessa situação, foi a primeira vez que eu me vi assim, *como eu vou responder essa menina agora?* Eu falei, aí eu tentei contornar, falei pra ela: *Olha, não tô aqui influenciando ninguém, é só um texto, a Beyoncé que escreveu, a gente só tá tentando analisar aqui dentro da gramática, da língua inglesa, nós estamos vendo na cultura, a música, o que que ela quis dizer quando ela tá falando isso aqui, não vamos nos ater só ao refrão, o que mais ela diz na letra da música?* Então, tentei contornar a situação, mas (+), é, no primeiro momento minha vontade era dar uma má resposta, sabe ((risos)), tipo: *Ah, menina, sai dessa*. Mas tentei compreender o que levou ela a fazer aquele questionamento até pra desconstruir esse pensamento, né. (APÊNDICE C, turnos 89 a 91).

Logo ao início do turno 89, a educadora já reitera que procedeu o começo do debate sobre o Brasil e outros países trazendo para sala de aula algo que estava na mídia no dia anterior, ampliando a possibilidade de participação do discente; ao ouvir relatos do aluno público-alvo da educação especial, a professora não se intimida em dizer como sua visão a respeito dele, a partir daquele momento, mudou; ao se inserir na realidade dos sujeitos, ao ouvi-los, tentar envolvê-los na prática situada, o trabalho com Multiletramentos passa a corroborar também para o aprofundamento das questões que perpassam a sala de aula, além de colaborar com a aproximação professor-aluno e seus modos de tratar diversas temáticas.

Como já pontuamos, não é um trabalho fácil, que fluirá sem obstáculos e isso é comprovado através da experiência que a docente teve ao trazer a música de Beyoncé (turno 91): interpretar o *lôcus* de enunciação da aluna, suas crenças e posicionamentos e debatê-los, não desprezando a colocação conforme seu desejo inicial, foi necessário para contornar a situação e chegar a uma prática transformada (*Transformed Practice*). A professora coloca ainda que fazer da aprendizagem um processo de mudança, objetivando um cidadão crítico, tem algumas intempéries voltadas às logísticas das aulas. Prova disso é que, ao ser questionada se sempre consegue debater com os educandos novos sentidos e propósitos para o texto, desenvolvendo assim uma prática transformada (*Transformed Practice*), ela responde que

**(93) Prof2:** Olha, eu não faço tanto quanto eu gostaria, por causa do tempo, mas o que não dá tempo da gente fazer, por exemplo, conseguimos hoje só debater isso aqui, fizemos umas perguntas e não deu pra concluir; então, na próxima aula, eu começo fazendo uma revisão do que nós vimos na outra e aí, assim, às vezes, dentro da revisão antes da gente passar *pro* outro conteúdo, a gente consegue concluir, fechar o que foi dito.  
(APÊNDICE C, turno 93).

Observamos que, apesar de a professora afirmar o esforço para trabalhar as problematizações que envolvem as discussões trazidas à tona pelos textos abordados em sala, ainda há a preocupação, exposta em seu discurso, em dar conta do conteúdo, o que leva a abreviar, em certos momentos, os debates. Compreender que o processo de leitura e produção de textos ocorre na relação do sujeito com o outro e que estes sujeitos estão inseridos num dado contexto histórico-social, que não são neutros e que são constituídos de valores, visões, percepções e identidade é requisito para o trabalho de desenvolvimento da leitura ampla e reflexiva sobre suas práticas de linguagem. É tal caminho que traçamos quando buscamos embasar as aulas e as relações com os aprendizes, com o outro, sob o arcabouço da multimodalidade e dos Multiletramentos. A esse respeito, a professora da EEEM Dom Daniel Comboni reitera:

**(103) Prof2:** [...] Eu fui ouvir falar Multiletramentos quando eu fui no Encontro da APIES<sup>64</sup> e lá foi falado dessa questão de::, o Multiletramentos como todas as formas de aprendizagem, tudo o que você vivencia do texto, não só escrito, daquilo que você pode ver, pode sentir. Então foi quando ensinar inglês fez sentido pra mim, eu consegui assim trazer pra sala de aula o mundo realmente, não ficar dentro de um tema, uma coisa que não faz parte da vida do meu aluno. Então, o Multiletramento foi o que abriu os meus olhos ((sorrindo)), os caminhos pra sala de aula, pra minha prática mesmo enquanto professora.  
(APÊNDICE C, turno 103).

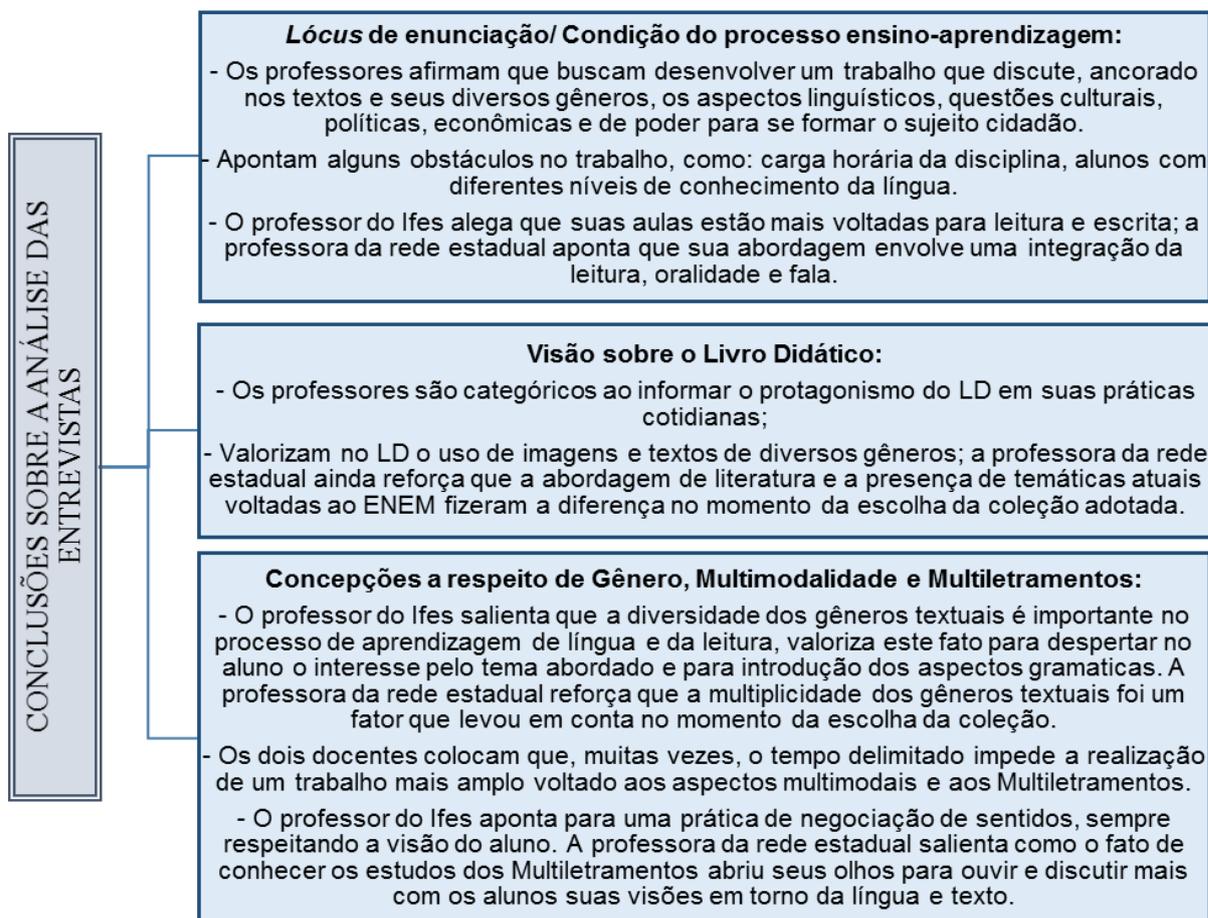
Abrir os olhos e caminhos para a pluralidade (de cor, modos, culturas, jeitos, gestos, sons, de visões) que cerca todos os aspectos da vida social atual é também papel da escola; no ensino de línguas, isso pode ocorrer através da perspectiva (multi) modal e de (multi) letramentos que permeia todas as esferas de recepção, produção e circulação dos textos.

O quadro abaixo (Figura 18) resume as considerações levantadas a respeito das análises dos fragmentos dos enunciados dos docentes durante as entrevistas.

---

<sup>64</sup> A professora se refere aos Encontros que a Associação de Professores de Inglês do Espírito Santo (APIES) promove.

Figura 18 - Conclusões sobre a análise dos fragmentos de enunciados das entrevistas semiestruturadas



Fonte: Elaborada pela autora.

Na seção seguinte, abordamos então se (e como) os aspectos abordados ao longo deste capítulo são trabalhados em sala pelos professores participantes, com embasamento nas observações das aulas.

### 5.3 CAMINHOS DA LEITURA, CAMINHOS DOS MULTILETRAMENTOS: OS TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA

*Todas as escolas, mesmo as que têm menos recursos, podem proporcionar experiências de aprendizagem envolventes e efetivas para todos os aprendizes. Porque elas podem, elas devem<sup>65</sup>*  
(KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8, tradução nossa).

Esta seção tem o objetivo de apresentar, explicar e discutir as conclusões alcançadas após as observações das aulas dos dois professores participantes da

<sup>65</sup> Tradução de: "All schools, even less well resourced [ones], can provide powerfully engaging and effective learning experiences for all learners. Because they can, they must" (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8).

pesquisa. As transcrições constam entre os APÊNDICES F e J e seguem o modelo de normas de transcrição de falas conforme apontado nas Tabelas 5 e 6. Esta etapa da pesquisa em sala de aula visou observar:

- Como o professor conduz as aulas de leitura em língua inglesa;
- Como faz uso do Livro Didático durante tais aulas;
- Como as seções de leitura do LD são exploradas na prática durante as aulas;
- De qual forma lança-se mão da abordagem dos multiletramentos;
- Como esta abordagem colabora no processo ensino e aprendizagem de língua adicional;
- O professor aborda os textos e conduz o ensino com base nos gêneros textuais e multimodalidade? Se sim, de que forma.

Para melhor estruturação da escrita, dividimos em três tópicos (ora subdivididos, ora não) as conclusões a que chegamos, explanando de forma mais adequada e organizada os apontamentos levantados anteriormente. Portanto, a etapa seguinte detalha a condução das aulas de leitura em LI, o uso de LD para tal finalidade e os desdobramentos lá constantes na prática da sala. Posteriormente, analisamos as aulas sob o ponto de vista dos multiletramentos e multimodalidade e como estas abordagens podem colaborar no aprendizado de língua adicional com o uso de diversos gêneros textuais. Por fim, tentamos entrecruzar as análises do que está escrito (LD), dito (discurso em entrevistas) e praticado (aula).

### **5.3.1 As aulas de leitura e o LD: entrelaçamentos possíveis**

Estudos (SILVA, 2012; DIAS, 2006; DIAS; CRISTÓVÃO, 2009) revelam, como já colocado nesta pesquisa, que o LD exerce um papel de forte protagonismo nas salas das escolas públicas, ora visto como um manual ditador de regras, ordem e conteúdos a serem ensinados, ora como um instrumento de apoio no processo de contato do aluno com a língua-alvo, texto e cultura. Nas aulas de inglês assistidas, podemos perceber que o LD foi usado como fonte de embasamento para detalhamento da leitura e seus desdobramentos e não como um roteiro a ser fielmente obedecido.

Os dois professores organizaram as aulas em torno do texto do LD, adequando o trabalho ao tempo da aula e aos direcionamentos e exercícios que viram como primordiais para o alcance da compreensão leitora do aluno.

A professora da rede estadual, antes de iniciar os conteúdos dos capítulos do LD cujas aulas foram observadas (capítulos 2 e 3, volume 3, LDLI 2), envolveu os alunos em discussões a respeito do tema principal das unidades que seriam trabalhadas. As Figuras 19, 20, 21, 22 e 23 representam as páginas das unidades que foram objeto de estudo das aulas assistidas.

Figura 19 - Páginas trabalhadas nas duas primeiras aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 1)



Figura 20 - Páginas trabalhadas nas duas primeiras aulas assistidas - Escola Estadual/Prof2 (Parte 2)

**LET'S READ!**

**BEFORE YOU READ...**

- Take a look at the campaign posters below. Who promoted this campaign?
- Some environmental problems are oil spills, pollution, irresponsible consumerism, deforestation, animal testing, and global warming. What problems are denounced in each campaign?

**HINT**  
As imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus elementos estruturais (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para produzir sentido e descubra as relações da imagem com o mundo.

**GREENPEACE**

Imagine the future you're creating for your children by the actions you take today. [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

30 Não escreva no livro.

According to their website, Greenpeace is the largest independent direct-action environmental organization in the world. They claim that Greenpeace exists because this fragile planet deserves a voice, needs solutions, needs change, and needs action. Learn more at <http://linktr.ee/j924>. Accessed on April 15, 2016.

**BEYOND THE LINES...**

- Read the three posters and answer the following questions.
  - The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook.
 

**The Little Mermaid**   **Little Red Riding Hood**   **The Ugly Duckling**
  - Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?
  - What are the settings proposed in each poster?
  - How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?
  - Associating the verbal and nonverbal language in poster A, what is the main message?
  - Associating the verbal and nonverbal language in poster B, what is the main message?
  - Associating the verbal and nonverbal language in poster C, what is the main message?
- We can say that the image used in poster A is very effective for the campaign. Why? Choose two possible reasons from the options below and write the answers in your notebook.
  - Most children like colorful images, as they don't know how to read yet.
  - The reader's familiarity with the fairy tale makes it easier to understand the message.
  - The combination of colors is incredibly harmonious.
  - The images chosen by the author evoke an emotional response from the reader.
- Campaigns A and B focus on different kinds of environmental problems.
  - Which kind of environmental problems is easier to prevent? Why?
  - Which poster do you think is more effective?
- Read the text below.
 

**In Brazil, Colonialism, Indigenous Rights and the Environment Go Hand in Hand**

When faced with the choice between economic development, and human rights and sustainability, despite many positive efforts, Brazil will probably choose the former.

Available at <http://latincomprende.com/2015/04/08/colonialismo-indigenas-rghts-environment-go-hand-hand/>. Accessed on May 23, 2016.

Do you agree? Justify your answer in your notebook and give examples.

  - What other story would you choose for a campaign to prevent dam bursts like the one in Mariana, Minas Gerais, in 2015?
  - What kind of pollution would you denounce?

31 Não escreva no livro.

Fonte: Coleção *Alive High*, volume 3, p. 30 e 31 (MENEZES et al., 2016).

Figura 21 - Páginas trabalhadas nas duas últimas aulas assistidas - Escola Estadual/Prof2 (Parte 1)

**UNIT 3 HEALTHY EATING**

**LEAD-IN**

**LANDMARK IN ACTION:**

- Discuss facts and myths
- Learn to talk about actions or events which will probably happen in the future or have a real possibility of happening
- Learn how to write a musical parody

**THE LIVEWELL 2020 DIET**

**THE CURRENT UK DIET**

Our present eating habits and how they will need to change if we are to adopt the Livewell diet

Gender	Food Group	Current %	Change required
Women	Fruit and vegetables	27%	+8%
	Bread, rice, potato, pasta and other starchy foods	24%	-8%
	Milk and dairy foods	14%	+1%
	Non-dairy protein	15%	-5%
	Meat	20%	+8%
Men	Fruit and vegetables	20%	+3%
	Bread, rice, potato, pasta and other starchy foods	26%	-13%
	Milk and dairy foods	16%	+2%
	Non-dairy protein	13%	-7%
	Meat	25%	+15%

**THE CLIMATE IMPACT**

The relative contribution of different food groups to greenhouse gas emissions

44

**LEAD-IN**

1. The Livewell 2020 diet presents ideal ingredients to balance healthy eating with sustainable food sources. The diet is nutritious and, according to the World Wildlife Fund for Nature, it could help save the planet. Take a look at the charts and answer the questions.

**DID YOU KNOW?**

American	British
eggplant	aubergine
zucchini	courgette
arugula	rocket

- The infographic has three parts. What information are the first two parts contrasting?
- What are the major changes people in the UK are expected to make to eat well in 2020?
- Which group of people will have to change more to adapt to the diet?
- Which food group is responsible for the greatest impact on the environment?

2. Take a look at the food items below. In your notebook, write the ones present in your diet, and put them in the right category of the Livewell 2020 diet chart.

**BEET**   **YOGURT**   **CABBAGE**   **COCONUT**   **TOMATO**   **APPLE**  
**MILK**   **ARUGULA**   **POTATO**   **CASSAVA**   **BROCCOLI**  
**GARLIC**   **CARROT**   **COFFEE**   **WATERMELON**  
**LEMON**   **HONEY**   **BANANA**  
**PARSLEY**   **ORANGE**  
**BELL PEPPER**   **GRAPES**  
**CHEESE**   **AVOCADO**  
**POMEGRANATE**   **BEANS**  
**LETTUCE**   **ONION**   **OKRA**   **CHICKEN**   **RICE**  
**PUMPKIN**   **FISH**   **ZUCCHINI**   **EGGS**   **RIBS**   **BEEF**

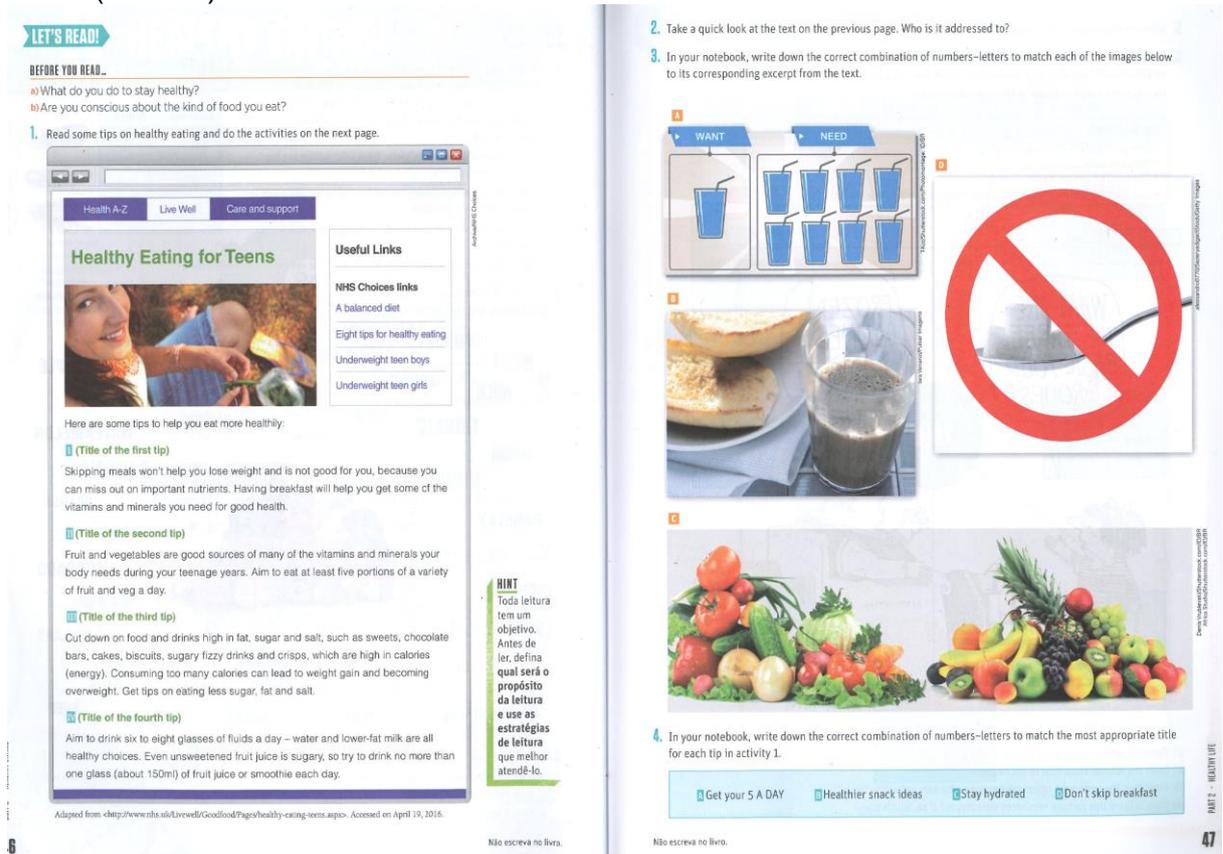
3. Look at the food items again.

- Find 3 food items which came from Africa and are now part of Brazilian eating habits. Write the answers in your notebook.
- Find 3 items which are part of traditional Brazilian indigenous meals. Write the answers in your notebook.

45 Não escreva no livro.

Fonte: Coleção *Alive High*, volume 3, p. 44 e 45 (MENEZES et al., 2016).

Figura 22 - Páginas trabalhadas nas duas últimas aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 2)



Fonte: Coleção *Alive High*, volume 3, p. 46 e 47 (MENEZES et al., 2016).

Figura 23 - Páginas trabalhadas nas duas últimas aulas assistidas - Escola Estadual/ Prof2 (Parte 3)



Fonte: Coleção *Alive High*, volume 3, p. 48 (MENEZES et al., 2016).

As duas primeiras aulas (transcrições completas nos APÊNDICES F e G) discutiram uma temática voltada à preservação ambiental (Figuras 19 e 20); no entanto, antes de adentrar propriamente na discussão proposta pelo LD, os alunos assistiram e

debateram um documentário<sup>66</sup> sobre tal assunto; o mesmo procedimento aconteceu, conforme relato da docente, antes de iniciar a unidade-alvo das duas outras aulas observadas (transcrições nos APÊNDICES H e I), cuja discussão focava em alimentação saudável (Figuras 21, 22 e 23): foi debatido o documentário *Fed up*<sup>67</sup>, que trata da obesidade e maus hábitos alimentares de jovens americanos; em ambas as situações, a professora solicitou a escrita de uma resenha crítica para concluir a análise dos documentários. Vemos, pois, que o trabalho com o LD não é único nem soberano nas práticas da docente e que, no caso em análise, foi associado ao uso de outros materiais e recursos que expandem as discussões e concepções a respeito do tema.

Sabemos que esta diversidade de materiais, de fontes, discursos e gêneros é essencial para a integração e envolvimento do aluno no decorrer da leitura, visando sua tomada de posição em diálogo com várias concepções construídas num processo heteroglóssico. A realidade contemporânea mostra-se complexa, globalizada e múltipla, na qual o sujeito entra em contato constantemente com possibilidades heterogêneas de letramentos, então, no processo de ensino e aprendizagem, também não podemos esquecer desse panorama plural de acesso aos textos e às várias formas de comunicação que não só a escrita, o LD ou um gênero em específico. Assim também apontam Kalantzis e outros (2016) ao colocarem que a capacidade de letramento envolve não apenas o conhecimento de convenções formais através de uma variedade de modos, “[...] mas também a comunicação eficaz em diversos ambientes e o uso de ferramentas de *design* de textos que são multimodais, ao invés de depender apenas do modo escrito<sup>68</sup>” (KALANTZIS et al., 2016, p. 5, tradução nossa).

Observamos, portanto, que a professora da rede estadual conduz as aulas de leitura com base no LD, mas não se atém exclusivamente a esse instrumento, trazendo outros modos de apresentação e representação do conteúdo. Isso se comprova pelo

---

<sup>66</sup> Documentário *Before the flood*, protagonizado por Leonardo Di Caprio, aborda os impactos das alterações climáticas no planeta. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0KtouDx\\_smQ](https://www.youtube.com/watch?v=0KtouDx_smQ)>

<sup>67</sup> Documentário *Fed up* disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oRzFmxhZkQ0>>

<sup>68</sup> Tradução de: “[...] the capability of literacy involve not only knowledge of formal conventions across a range of modes, but also effective communication in diverse settings and the use of tools of text design that are multimodal, rather than a reliance on written mode alone” (KALANTZIS et al., 2016, p. 5).

fato de que, além dos dois documentários usados para provocar a discussão e buscar afinidade do aluno para o que é abordado, a professora também utiliza recursos como:

- Na aula de 18 de junho (APÊNDICE G), cujos textos se embasam em histórias infantis, a professora traz, ao longo do processo, nomes de outras histórias para além das abordadas no LD e trabalha com os alunos como é a versão daquelas em inglês, a partir de análise de imagens de capas de livros projetadas no quadro (turnos 45 a 61- APÊNDICE G).
- Ainda nessa aula, ao finalizar as discussões a respeito da temática ecológica, a fim de promover a conscientização sobre as formas de reciclagem, a professora recorre a um vídeo musical que tem o mesmo nome da unidade-alvo da aula (*Going green*), reforçando, através da análise das imagens e palavras/expressões que aparecem em destaque no clipe, as formas de reciclagem e reaproveitamento dos objetos/produtos/materiais que circundam nossas vidas.

O uso de textos de gêneros diferentes retirados de suportes diversos propicia um ensino de leitura que deixa em destaque as práticas e temáticas cotidianas pela linguagem, proporcionando o engajamento nas discussões, além de criar maior interesse pela aprendizagem, posto que o discente percebe que o que está sendo abordado reflete-se não só no contexto educacional, mas também em sua vida. O trecho de enunciados abaixo demonstra como os alunos interagem com a música proposta pela professora como meio de conclusão dos debates realizados ao longo de duas aulas voltadas aos efeitos da intervenção humana na natureza.

**(306):** [...] **Prof2:** E vai falar dos três R's, que são o que mesmo?

**(307) Vários alunos: ((Vários alunos respondem desordenadamente))**  
**Reciclar, reutilizar, reduzir.[...]**

**(312) Prof2:** Vamos lá, observem que dá pra entender bastante coisa! Muito massa, tá!

**(313)** ((Passa a música/vídeo – 2:39))<sup>69</sup>

(APÊNDICE G, turnos 306 a 313, grifo nosso).

---

<sup>69</sup> A música se refere ao vídeo intitulado *Going green* (*Earth Day song for kids about the 3 R's Reduce, Reuse, and Recycle!*), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8DJ45Yc3urg>>. A professora informou à pesquisadora, após a aula, que este vídeo não é sugerido no LD; ela que pesquisou durante seu planejamento e achou interessante finalizar a aula com a reflexão do vídeo.

Alegamos, assim, que a professora, através de recurso da internet, busca conduzir o fechamento das discussões com um vídeo simples, que retoma o que foi abordado no LD (inclusive os títulos da unidade do livro e da música são o mesmo) de forma esclarecedora e de fácil entendimento. Ainda assim, após a reprodução da música, ela direciona perguntas no intuito de tomar conhecimento das conclusões do aluno sobre o que assistiu e que estão relacionadas ao que fora visto antes no LD; dessa forma, ela constrói elos entre questões globais e práticas letradas que se encontram ao alcance do educando, promovendo o desenvolvimento de valores que ultrapassam a questão léxico-gramatical.

O professor da rede federal, nas aulas assistidas, limitou-se aos textos dispostos no livro didático, adaptando cada etapa proposta na unidade 7 (volume 2, LDLI 1) ao tempo disponível e ao foco no processo de leitura, tradução, compreensão e trocas com os alunos. As imagens que se seguem retratam as páginas do LD que foram objeto de estudo nas aulas em questão.

Figura 24 - Página trabalhada em aulas assistidas – Escola Federal/ Prof1 (Parte 1)

The image shows a page from a textbook. At the top, it says "Live and Learn Unit 7". Below that, there is a "Warming UP" section with a question: "What does this quote by Gandhi mean? Do you agree with him? Why (not)?". The quote is: "LIVE AS IF YOU WERE TO DIE TOMORROW. LEARN AS IF YOU WERE TO LIVE FOREVER." The quote is attributed to Gandhi. Below the quote, there are learning objectives: "to take part in discussions on life experiences", "to learn how to use the second conditional", "to learn how to use reflexive pronouns", and "to explore interviews". There is also a "NÃO ESCREVA NO LIVRO" (Do not write in the book) warning. The page number 123 is visible in the bottom right corner.

Fonte: Coleção *Way to go*, volume 2, p. 123 (FRANCO; TAVARES, 2016).

Figura 25 - Páginas trabalhadas em aulas assistidas-Escola Federal/ Prof1 (Parte 2)

1. When you are going through difficult times, what do you often do to help you?

- I play different sports.
- I listen to inspiring music.
- I write poems, blog posts etc.
- I use food to cope with emotions.
- I try to do something fun (e.g. go out with friends, go dancing).
- I ask for advice (e.g. family members, friends, counselor etc.).

2. In your opinion, can music help people deal with problems?

3. Read part of an interview with singer Demi Lovato and answer the questions below in your notebook.



**What's your advice for people who are maybe also going through a bad day or something that's difficult for them to deal with?**

You know, just keep your chin up and keep truckin', you know. No matter what you're going through, there's a light at the end of the tunnel and it may seem hard to get to it but you can do it and just keep working towards it and you'll find the positive side of things.

**Your music has helped others through difficult times that they have been through. Is there an artist that you listen to that helps you get through those difficult days?**

Yeah, I listen to a lot of John Mayer and James Morrison. There are a lot of artists but those two artists I really, really feel and I listen to their songs and they kind of help pull me through no matter what I'm going through.

Available at: <a href='\"http://art.mtv.com/photos/interview-demi-lovato-4th-stop\">http://art.mtv.com/photos/interview-demi-lovato-4th-stop</a>. Accessed in March 2016. (Paragon)

**TIP** Note, nas respostas de Demi Lovato, a presença de palavras e expressões características da linguagem falada, tais como *you know, yeah, kind of*.

a. Has Demi Lovato ever been through a difficult or painful period?

b. Is she optimistic or pessimistic about life?

c. What does the singer do to overcome difficult days?

4. What about you? Are there any particular songs that you listen to that help you get through difficult days?

**BEFORE READING**

1. Turn over the page and, before reading the text, look at the picture and its title. Then answer the questions below in your notebook.

- What is the name of the band?
- What kind of band is it?
- Who is the lead vocalist?
- Have you ever heard any of this band's songs? Do you like them?

2. Now notice the source of the text and answer the questions below in your notebook.

- Where was the text published?
- In your opinion, who would be interested in this text?
- In which section of the magazine was it published?
- What do you expect to find in this section?

3. In your opinion, which of the topics below are most likely to be mentioned in the text? Write the answer in your notebook.

- Evanescence's new album.
- The band's upcoming tour.
- Amy Lee's personal life.
- Amy Lee's opinions about life.
- The band's most popular songs.



Amy Lee of Evanescence

**TIP** Identifique a fonte do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido.

**TIP** Busque sempre estabelecer relações entre os textos que você lê para ampliar sua compreensão sobre eles e sobre o mundo.

Fonte: Coleção *Way to go*, volume 2, p. 124 e 125 (FRANCO; TAVARES, 2016).

Figura 26 - Páginas trabalhadas em aulas assistidas-Escola Federal/ Prof1 (Parte 3)

**READING**

Now read the text to check your predictions.

**REAL LIFE**

## AMY LEE OF EVANESCENCE:

*Life is about so much more than what we see today*  
By Christal Earle

Sometimes we look at people and wonder where they get their strength. Regardless of what's going on, every time we see them, they look like they have it all together; they are totally in control of their life, and it's easy to wish we knew their secret. How do they keep going, even when everything seems to be falling apart?

Amy Lee is convinced that it doesn't need to be a secret. "Strength sometimes comes from admitting that things may be mixed up, but I can still be okay through it all."

And it hasn't been easy for her. Amy continuously repeats that mantra throughout her life. She has had to say goodbye before she was ready — and that loss has altered the landscape of her life.

When she was just seven years old, Amy lost her three-year-old sister. "It shaped my life," says Amy. "Trying to stay positive, she continues, 'Life itself and all that it means — loving people, saying something that can touch someone else — those are the kinds of things that really matter."

Anything else that is superficial and shallow, that we end up focusing on, is not worth it in the end," she says. "Life is short, so if you want to do something, do it!"

Amy knows that life is always changing. She is the first one to admit that she has changed as a person and as a musician — and she is totally fine with that. Looking at her face, it is easy to see how confident and passionate she is about the future and the opportunity to tour with their self-titled album, *Evanescence*. Facing everything she has been through in life has given her a new self-assurance. "Learning from everyone has made me realize that I am a really great artist. I know I have talent, and there is a confidence that comes with that."

Okay, Amy, so here is the big question: if you had the chance to go back in time and sit across the table from the high school student Amy Lee, what would you tell her?

Her answer comes easily. "I would tell myself to just relax. I am going to be fine, just the way I am." FZ

Adapted from: *Fox magazine, Issue 45, Corvallis, 2012, p. 30-32. Available at: <a href='\"http://www.fox.com/issue45/amylee.html\">www.fox.com/issue45/amylee.html</a>. Accessed in: March 2016.*

**READING FOR GENERAL COMPREHENSION**

What is the purpose of the text? Write the answer in your notebook.

- To provide information about the new Evanescence tour.
- To introduce Evanescence's new member.
- To let readers know more about Evanescence's lead vocalist.

**READING FOR DETAILED COMPREHENSION**

1. The text is a magazine article based on an interview with Amy Lee. Imagine the questions below were asked by the magazine reporter. Answer them as if you were Amy Lee as in the example. Write the answers in your notebook.

a. REPORTER: Have you been through difficult times? What has changed your life?  
AMY: I lost my three-year-old sister when I was just seven years old.

b. REPORTER: Where does your strength come from?  
AMY: ○

c. REPORTER: What is really important to you?  
AMY: ○

d. REPORTER: How do you feel about the future?  
AMY: ○

e. REPORTER: What has made you understand that you are a really great artist?  
AMY: ○

2. Who is the high school student mentioned in the text? Write the answer in your notebook.

- A teenager called Amy Lee, who is attending high school now.
- The singer Amy Lee in the past, when she was a high school student.

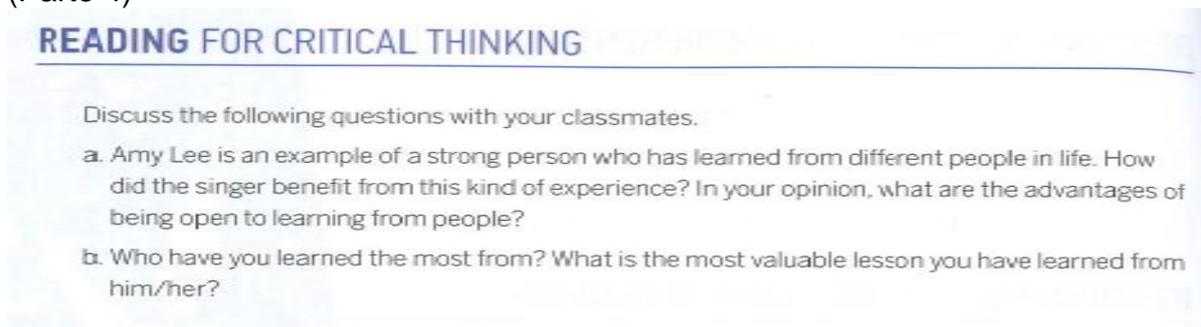
3. Which lessons has Amy learned in life? Choose the correct answers according to the text. Write the answers in your notebook.

- We should not focus on superficial things.
- Bad experiences cannot change the way we are.
- Recognizing our talents makes us feel confident.
- Strong people do not share their secrets with others.
- We become more confident when we get through difficult times.

4. When it comes to getting through difficult times, what do Demi Lovato and Amy Lee have in common? Do you think like them?

Fonte: Coleção *Way to go*, volume 2, p. 126 e 127 (FRANCO; TAVARES, 2016).

Figura 27 - Parte de página trabalhada em aulas assistidas-Escola Federal/ Prof1 (Parte 4)



Fonte: Coleção *Way to go*, volume 2, p. 128 (FRANCO; TAVARES, 2016).

A unidade em questão, com o título *Live and learn* (Viva e aprenda), fala de aprendizados e superações no decorrer da vida; traz citação acompanhada de imagens, uma entrevista e um artigo de revista para análise. Assim, para dar conta das propostas textuais ali colocadas, o docente buscou envolver e ouvir os educandos em todas as etapas sugeridas no LD, desde a seção *Warming up* até o fechamento no *Reading for Critical Comprehension*. Um fator interessante foi o uso do recurso visual do próprio texto (artigo de revista) sendo projetado no quadro branco, agilizando a identificação dos parágrafos e vocábulos e colaborando no acompanhamento da leitura pelo aluno.

Na condução das aulas, o professor direcionou muitas perguntas, dialogou por diversos momentos em inglês e também solicitou a leitura nessa língua por parte dos alunos, ouviu opiniões, interagiu de forma divertida e fez do LD o instrumento principal do processo de ensino de leitura.

Percebemos que os educandos envolveram-se bastante no momento da tradução e atividades; é notório também que eles têm um vasto conhecimento de vocabulário, o que faz com que o professor construa o entendimento do texto de forma colaborativa com a turma. O processo de compreensão também foi facilitado pela estratégia de recorrer ao glossário do LD, visto que o docente solicitou, antes da leitura, que o grupo buscasse nessa seção alguns termos menos comuns, propiciando que o aluno se familiarizasse com o novo vocabulário e, de certa forma, não se sentisse desmotivado quando encontrasse palavras que pudessem servir de obstáculo à fluidez da compreensão.

Em alguns momentos da leitura e do processo de construção de significado, a abordagem acerca da orquestração dos significados articulada a nossa realidade ficou em segundo plano, faltando, assim, problematizações de questões que trabalham o nível discursivo do texto, correlacionando os sentidos extraídos com os valores que eles transmitem e com os reflexos na vida do aluno e no contexto local.

Quanto às seções de leitura do LD, o professor conseguiu esmiuçá-las, desenvolvendo as atividades propostas e interpretando os textos dispostos junto com o educando. Notamos, no entanto, que as etapas de *Reading for detailed Comprehension* e *Reading for Critical Comprehension* (Figuras 26 e 27) foram mescladas no momento da proposição de resposta, mas não deixaram de ser abordadas. A etapa *Before Reading* (Figura 25), que funciona como um aquecimento e forma de engajamento no texto em si, foi trabalhada de maneira conjunta com a leitura, pois o professor leu o título da tarefa, solicitou que os alunos encontrassem as informações, orientou questões voltadas às análises de pistas gerais do texto (título e subtítulo), realizou a leitura para depois retomar as perguntas da seção anterior. Assim, ele propôs a inversão das etapas, porém esse procedimento não trouxe prejuízo ao entendimento da mensagem, visto que, durante o processo, ele teceu esclarecimentos e orientações aos alunos sobre os discursos ali levantados; a esse respeito, Menezes de Souza reforça as várias maneiras de usar o LD que não necessariamente a ordem linear do que lá está proposto, salientando que “podemos começar de acordo com o interesse dos nossos alunos, a atividade que queremos, podemos começar na página 10 antes da página 3” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 281).

Os educandos, por sua vez, corresponderam ao que era proposto pelos questionamentos, mostrando assim que o processo de *meaning making* estava em formulação. O docente ainda explicou as técnicas de leitura (*skimming* e *scanning*), o objetivo de cada etapa e sua importância, conforme destacamos no trecho que se segue.

**(700) Prof1:** Ok. Deixa eu só conduzir então pra vocês o próximo exercício que está aqui, *I don't believe we're gonna have the time, but I'm gonna explain you what they want you to do on the next exercise*. Esse exercício que está aqui, no exercício um, no *Reading for detailed comprehension*, esse livro é interessante, essa primeira parte que vocês fizeram nesse

exercíciozinho aqui, gente, nas técnicas de leitura, eles chamam isso de *skimming*, você faz uma análise geral do texto, ok?!(+) E agora vocês vão procurar informações mais detalhadas, isso se chama *scanning*, ok, vocês vão escanear o texto com informações mais detalhadas aí. Tanto uma quanto a outra é muito importante pra você compreender mesmo as informações do texto.

**(701) Aluno:** ((baixinho)) É como se fosse mapear.  
(APÊNDICE J, turnos 700 e 701).

Consideramos que é importante o aluno ser esclarecido e direcionado quanto a essas técnicas de leitura, pois, muitas vezes, mesmo fazendo uso de textos autênticos de gêneros diversos, algumas atividades do LD se limitam à localização de informações sem maiores análises ou avaliações; sabendo das etapas de leitura que o LD traz, o educando toma ciência do que determinado exercício requer, mas também cria possibilidades de, com base naquelas informações, expandir posteriormente sua visão voltada a um propósito comunicativo.

A professora da rede estadual (prof2) também foca no envolvimento do aluno, pedindo, em alguns momentos, para realizar leitura em inglês, direcionando constantes perguntas, repetindo o que fora falado, solicitando exemplos da vida real do discente e seu contexto local, conforme detalhado na passagem abaixo, que retrata uma discussão em torno do conceito de *slogan*, já que o texto e as atividades trabalhadas naquele momento traziam exemplo desse tipo de circulação de mensagem.

**(43) Prof2:** Uma representação? (3.0) *Slogan* que a gente ouve falar é da propaganda, não é?

**(44) Aluno:** Algo informativo.

**(45) Prof2:** Hã? (+) É uma informação? (+) Que que seria? Me dá um exemplo de *slogan*.(+) Da marca, sempre tem a marca e o *slogan* da marca, num é?

**(46) Alunos:** ((vários falam ao mesmo tempo)) (incompreensível)

**(47) Prof2:** Sim, mas olha bem, vamos pensar aqui um exemplo de *slogan*, do:: McDonald's, qual que é o *slogan* do [McDonald's?

**(48) Aluno:** [Do it!

**(49) Prof2:** Que que *tá* escrito embaixo?

**(50) Aluno:** Seja feliz, um negócio assim.

**(51) Alunos:** ((risos de vários alunos))

**(52) Prof2:** Que que *tá* escrito lá, ó de amarelinho?

**(53) Aluno:** A:: tá!

**(54) Aluno:** Eu amo tudo isso.

**(55) Prof2:** Eu amo tudo isso? Eu amo muito tudo isso? Como é que é? ((enquanto a professora pergunta, alguns conversam baixo sobre o assunto)) Não é isso aqui que *tá* escrito ((escrevendo *I'm lovin' it!* no quadro))?

**(56) Alunos:** Ah, é! ((conversa))

**(57) Prof2:** Um exemplo assim mais banal, por exemplo, a propaganda lá de cerveja, a Skol, qual que é o *slogan* da Skol?

- (58) **Alunos:** A cerveja que desce *redonda!*  
 (59) **Prof2:** Entenderam o que [é um *slogan*?  
 (60) **Aluno:** [da Sipolatti também.  
 (61) **Prof2:** Qual que é o da Sipolatti?  
 (62) **Aluno:** Toda casa tem.  
 (63) **Prof2:** Aqui em Nova Venécia, vamos trazer aqui pra nossa cidade, além da Sipolatti, o que que a gente pode lembrar?  
 (64) **Aluno:** Da Americanas, mas eu não lembro agora qual é, mas tem sim.  
 (65) **Alunos:** ((vários falam slogans ao mesmo tempo))  
 (66) **Prof2:** Ok, vai aparecer, gente, agora um monte, vocês vão se lembrar, tá?! Mas a intenção aqui é que vocês entendam o que é um *slogan*. Então geralmente é uma frase de efeito, que faz lembrar daquela marca. [...]  
 (APÊNDICE F, turnos 43 a 66).

Pelos enunciados destacados, podemos notar a preocupação da docente em envolver o aluno através de perguntas e pedidos de exemplos situados na realidade do município em que vivem, fazendo do ensino de línguas uma atuação plurivocal em que diferentes vozes e perspectivas são desvendadas e colocadas à tona. Explicitar somente o que é um *slogan*, suas características gerais e dizer que a unidade em questão aborda tal gênero certamente não seria tão suficiente e eficaz para o entendimento adequado e afinidade do educando no que estava sendo estudado quanto foi a abordagem empregada pela educadora ao orientá-los e ouvir deles exemplos que fazem parte de seu cotidiano; concordamos que somente dessa forma “as atividades de aprendizagem ganham autenticidade e passam a refletir os usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia” (DIAS, 2011, p. 264).

No que se refere aos desdobramentos das seções de leitura, observamos que a professora esmiuçou a maior parte das atividades, ora fazendo a leitura do texto, ora pedindo que o aluno o fizesse, em inglês e em português. A turma se envolveu nas propostas, trouxe exemplos de sua realidade, contando casos ocorridos em sua família e cidade.

Nas duas primeiras aulas assistidas, a professora não conseguiu desenvolver as duas atividades finais propostas pelo LD, parte que levantava questões mais específicas ao contexto brasileiro (exercícios 4 e 5 – Figura 20), entretanto, nas outras duas aulas, tudo o que foi proposto pelo LD foi realizado. Refletimos que as estratégias praticadas em sala propiciaram o engajamento do aluno e, apesar da supressão de algumas atividades, as práticas docentes oportunizaram ao educando depreender a dimensão discursiva, ou seja, chegar ao nível semântico do texto.

A escola se constitui, atualmente, um dos diversos espaços (e não o único) em que os sujeitos aprendem, em que os letramentos acontecem e os valores e sentidos são construídos. Vemos que a abordagem empregada pelos docentes com o uso do LD permitiram experiências que contribuíram para o crescimento do aluno, seja no aspecto léxico-gramatical, seja no nível semântico-discursivo, criando, assim, possibilidades de o educando levar para seu cotidiano o que foi internalizado na prática em sala. Na seção seguinte, pontuamos, então, análises sobre como as abordagens trazidas à tona nas aulas de leitura com uso do LD se entrelaçaram nas perspectivas dos gêneros, Multiletramentos e Multimodalidade.

### **5.3.2 Gêneros, Multiletramentos e Multimodalidade nas aulas de leitura de LI**

Orquestrar a multiplicidade de vozes e linguagens que constituem o texto, para então compreendê-lo e fazer dele um artefato de produção de sentido para a vida não é tarefa fácil. Ler não é tirar significado pronto e completo do que está exposto; é refletir, interagir, enfrentar e transformar-se por meio do que é articulado textualmente, num verdadeiro processo de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011). A escola, como importante e principal esfera social das práticas de (multi) letramentos, deve ser espaço de produção de leitura com esse viés; é principalmente nela que acontecem e se desmembram estes processos que extrapolam o que está posto, dado e engessado nos limites das páginas e das mensagens. Ao observar as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, verificamos que é possível fazer da leitura uma práxis voltada a essa visão de formação crítica do sujeito, embora algumas intempéries possam surgir.

O trabalho com gênero foi realizado por meio de alguns apontamentos e abordagens dos docentes. As aulas observadas na escola da rede estadual (Prof2) incorporaram gêneros diversos (documentário, resenha crítica, música, anúncio publicitário, infográfico, texto adaptado de internet com dicas aos leitores) e esse contato permite que o sujeito aprendiz amplie suas noções de gêneros que são engendrados e materializados em suas práticas discursivas, não somente na esfera escolar, porque, no contexto real, ninguém lê por ler, escreve por escrever e se comunica sem algum objetivo; da mesma forma deve ser o ensino de línguas: aproximar-se de um gênero simplesmente para realizar tarefas propostas pelo professor e/ou pelo LD não

permitirá ao aluno fazer uso pleno e autônomo da língua adicional, daí a relevância do trabalho com textos situados cultural e socialmente.

Na passagem abaixo, podemos perceber como a professora retoma com os educandos os pontos principais que devem ser abarcados na construção de uma resenha crítica sobre um dos documentários assistidos em aulas anteriores, cuja temática é voltada ao que seria abordado naquela aula com o uso do LD.

**(21) Prof2:** Não? Então *tá*, a gente fala hoje. ((37)) ((Alunos conversam)) (incompreensível). *Vamo*, gente? *Vamo* começar? Então, ó, nosso combinado é que hoje nós vamos iniciar a tarefa do livro; semana passada nós terminamos o documentário já pra dar um gancho aí pra gente iniciar a discutir o capítulo que nós vamos ver na página quarenta e quatro e quarenta e cinco hoje. Mas, antes da gente iniciar, só quero lembrá-los o que que nós vamos fazer na resenha crítica que vocês vão me entregar no dia oito, *tá?! (+)* Lembrando, no trimestre passado vocês já fizeram uma resenha, nós vimos um documentário e depois eu pedi uma resenha crítica. Novamente vocês vão fazer dessa vez outra resenha; lembrando que a resenha é um resumo, ali eu coloquei alguns pontos que vocês podem discutir ((volta-se para o *slide* projetado no quadro branco)), só lembrando que são os pontos principais do documentário. Vocês vão fazer essa discussão dentro do texto e terminar dando a sua opinião. E aí na sua opinião *cê* vai dizer o que que você achou do documentário, se você recomenda esse documentário pra alguém assistir, ou se você não gostou, do que que você não gostou, se você recomenda alguém a ver, pode recomendar algum outro documentário, *tá!* Então essa é uma característica que vocês têm que ter dentro do texto de vocês. É::, lembrando ((passa a falar sobre os pontos que estão no *slide*)), que é o aumento de crianças e adolescentes acima do peso nos Estados Unidos, que foi o tema central do documentário; a indústria alimentícia por trás disso, as calorias, a onda *fitness*, caloria ingerida, a caloria gasta é a mesma coisa, não é, como é que funciona? A alimentação na escola, lembrando que é sempre de acordo com o documentário, *tá*, como que era a alimentação lá? É saudável? Como que funciona? As soluções que foram apontadas pelo documentário, quais foram? (+) Vocês vão fazer um comparativo com o Brasil, foi aquilo que a gente já tinha discutido, como que é a alimentação aqui na escola, que que vocês percebem de diferente, o que que é igual? E dá a sua opinião. Vocês vão fazer e enviar pro meu e-mail, meu e-mail *tá* aqui se vocês quiserem tirar uma foto. Alguma pergunta? (+) Não? Entendido? (3.0) (APÊNDICE H, turno 21).

Ao orientar a turma, a professora focou no estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2011) que a resenha crítica deveria apresentar, preocupando-se em esclarecer que o aluno deveria **não fazer do seu texto** um relato do que foi visto, **mas sim tecer no texto** uma relação entre o uso da linguagem e sua vida social e local, enfatizando a necessidade de correlacionar os aspectos ressaltados no documentário com os hábitos alimentares de sua escola. É esta aproximação com a esfera situada do educando que faz da abordagem de leitura mediada pelo gênero

um caminho que permite ao sujeito construir de forma responsivo-ativa seu processo de *meaning making* e, posteriormente, atuar de forma consciente e crítica sobre sua realidade.

Outra passagem que demonstra a abordagem do gênero textual está destacada nos enunciados que se seguem, quando a professora explicita o *slogan* e seus aspectos composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011) após solicitar dos alunos exemplos de *slogans* que circundam seu contexto local.

**(59) Prof2:** Entenderam o que [é um *slogan*?

**(60) Aluno:** [da Sipolatti também.

**(61) Prof2:** Qual que é o da Sipolatti?

**(62) Aluno:** Toda casa tem.

**(63) Prof2:** Aqui em Nova Venécia, vamos trazer aqui pra nossa cidade, além da Sipolatti, o que que a gente pode lembrar?

**(64) Aluno:** Da Americanas, mas eu não lembro agora qual é, mas tem sim.

**(65) Alunos:** ((vários falam slogans ao mesmo tempo))

**(66) Prof2:** Ok, vai aparecer, gente, agora um monte, vocês vão se lembrar, tá?! **Mas a intenção aqui é que vocês entendam o que é um *slogan*.**

**Então geralmente é uma frase de efeito que faz lembrar daquela marca.**

Quando você lê isso aqui ((apontando para o quadro)) *Just do it*, você lembra que é da *Nike*; isso aqui ((aponta para o quadro, onde está escrito *I'm lovin' it!*)) a gente associa ao McDonald's; a Sipolatti lá, *Toda casa tem!* Então essa é a função de um slogan. E agora então vocês vão pegar o caderno, e aí (+)(+), no caderno, vocês vão responder as perguntas, a gente vai responder juntos, tá? Eu vou fazer a leitura da pergunta em inglês, a gente vai entender a pergunta e vocês já respondem no caderno, [tá bom?

[...]

**(251) Prof2:** [...] (+) **Vamos lá no número 3, eu só quero falar rapidinho aí sobre alguns elementos que são comuns num *slogan*, tá?! A gente só vai falar bem por cima, não *vamo* entrar nisso aqui não. Então eles têm três ní/, quatro níveis. ((lendo a atividade 3 da página 29 do LD)) *Graphic levels*, que é a grafia, a forma que ele é escrito, o tamanho da letra, o formato da letra; tem o *phonological level*, que é aquele que usa rima, tá, que nós vimos ali, tem até o exemplo do número 3; depois, o *lexical level*, tem lá::, que que é o léxico? É o sentido da palavra, então a forma que é disposto ali no texto, a gramática. E o *syntactic level*, também tá relacionado à forma como ele é disposto na frase, tá. Aí agora a gente vai passar pra página 30 ((alunos e professora viram a página do LD)) [...]**

(APÊNDICE F, turnos 59 a 66 e 251, grifo nosso).

Nos trechos acima, averiguamos que, após explicitar o conceito de *slogan*, a professora destacou também sua função, não sem antes pedir que os alunos também apontassem exemplos desse tipo de mensagem. Além disso, no turno 251, a professora dá ênfase à construção composicional (BAKHTIN, 2011) de um *slogan*, abordando brevemente os elementos relativamente estáveis que marcam as possibilidades de sua compreensão. Há outros momentos que demarcam o gênero dos textos explorados: a interpretação dos três anúncios publicitários que compõem o

foco das duas primeiras aulas assistidas (Figura 20), o trabalho com o texto que fornece dicas para uma alimentação saudável na última aula observada (Figura 22), como também os desdobramentos a respeito do infográfico (Figura 21) que inicia a discussão a respeito de alimentação saudável (APÊNDICE H), conforme proposto pelo LD. Nos trechos seguintes, a professora orienta a interpretação dos dados trazidos no infográfico, voltando a atenção do aluno ao conteúdo temático e os desdobramentos dos elementos composicionais que, geralmente, formam textos desse gênero, fazendo ainda correlação entre as partes do infográfico e o documentário que abordava a mesma temática.

**(52) Prof2:** [...] Observem aí, nós temos um infográfico e esse infográfico, ele foi tirado do *Livewell Diet*. Essa *The Livewell Diet* é uma:: seita, vamos dizer assim, de como os britânicos devem se alimentar até o ano de 2020, se organizar pra ter uma dieta balanceada (+). **Se vocês procurarem na internet por *The Livewell Diet*, cês vão encontrar essa mesma tabelinha aí, tem a referência lá embaixo, ó, que foi tirado do *The Guardian*, que é um jornal inglês, tá?! Então aí tem colocado pra nós, no infográfico, a porcentagem de alimento que a gente deve consumir pra ter uma alimentação saudável.** (+)(+) Vamos observar que tem muita palavrinha aí que é diferente, que pode ser nova, talvez vocês podem fazer um, uma observação aí bem clarinho, no lápis, pra ajudar depois na hora de responder as perguntas da página 45. (2.0) Então lá, o primeiro, **vamo lá pela parte verde aí. É:: *Fruit and vegetables, thirty-five per cent*. Então, pra se alimentar bem, segundo o *Livewell Diet*, tem que ser como?**

[...]

**(92) [...] Prof2:** Então essa quantidade aí pode ser de comida e bebida que tem alta concentração de açúcar. (+) Então esse é o ideal, *tá*, de acordo com a *Livewell Diet*. Agora, na segunda parte, *tá* escrito lá *The Current UK Diet*, **então como que é a alimentação na realidade, como que as pessoas se alimentam. E aí eles fizeram uma divisão de homens/ de mulheres e homens.** Só uma observação que a outra turma perguntou ((vira, escreve no quadro *man* e *men* e aponta)), qual a diferença desses dois aqui?

[...]

**(146) Prof2:** Cinquenta e sete por cento, né, [o impacto no meio ambiente]

**(147) Aluna:** [ ah, por causa do gado]

**(148) Prof2:** Isso aí já é por causa da criação de gado, né, animais para uso da proteína. **Também tem um *link* com nosso prime::iro documentário que a gente assistiu, lembra lá? Aquele que foi retratado lá com Leonardo Di Caprio, então a gente viu esse aumento aqui também. Então, nós temos aí dividido em três partes, o ideal, *né*, é o desejável, a segunda parte é como *tá* acontecendo e depois o impacto. Agora nós vamos responder lá as perguntas da página quarenta e cinco.** Número um, acompanhem a leitura. *The Livewell 2020 diet presents ideal ingredients to balance healthy eating with sustainable food sources. The diet is nutritious and, according to the World Wildlife Fund for Nature, it could help save the planet. Take a look at the charts and answer the questions.* Então, é a *Livewell Diet*, agora nós vamos observar ela e responder as perguntas, *tá?!* (+) Letra a, *the infographic has three parts. What information are the first two parts contrasting?* **O infográfico tem três partes, o que que as du/ os dois primeiros ali estão é:: contrastando, qual é a ideia dos dois?**

(APÊNDICE H, turnos 52, 92, 146 a 148, grifo nosso).

Pelos trechos destacados, observamos a constante preocupação da docente em ressaltar os elementos do infográfico, em sua interpretação, em seus desdobramentos sobre como o aluno pode compreender os recursos composicionais (cores, porcentagens, linguagem verbal) constituintes desse gênero textual que, inclusive, aparece cada vez mais nas diversas representações das mensagens que circulam atualmente em meios digitais e interferem, diretamente, nas atividades comunicativas diárias.

Outro aspecto importante nessas passagens foi o entrelaçamento dos dados do infográfico com o documentário, correlacionando os modos de funcionamento desses discursos com os impactos que permeiam a vida social do aluno. Assim, o processo de ensino não se ateve somente à decodificação e compreensão imediata do que o gênero textual dizia, mas também buscou levantar conexões e reflexões que privilegiam ressignificações na esfera social do educando.

Nas aulas do professor 1, constatamos que ele explorou todas as propostas de leitura apresentadas na unidade do LD, embora algumas atividades tenham sido trabalhadas superficialmente. Nos enunciados a seguir, percebemos a abordagem lançada para entendimento de uma citação (Figura 24) que se apresentava logo ao início da unidade.

**(26) Prof1:** Aqui embaixo, (+) aqui embaixo tem uma *quote* aqui, ó, gente ((apontando na imagem projetada no quadro)). *Cês sabem o que é uma quote? (+) Quote é uma citação. O que que é uma citação? É o que uma pessoa diz, ok?! É o que uma pessoa diz e traz grande sentido, aprendizagem, uma mensagem que marca, que fica na mente das pessoas, pra refletir mesmo.* Aí pergunta assim, olha: *What does this quote by Gandhi mean? O que essa citação de Gandhi significa? Qual é a citação? Tá dizendo assim, ó: Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.*

**(27) Aluna:** ((bem baixinho)) Viva como se você fosse morrer amanhã e aprenda como se fosse viver pra sempre.

**(28) Prof1:** Isso, essa é a tradução, né, essa é a tradução, ou seja, viva como se você fosse o quê?

**(29) Aluno:** Morrer amanhã.

**(30) Prof1:** Morrer amanhã. Aprenda como se você fosse viver/

**(31) Aluna:** Viver [pra sempre.

**(32) Prof1:** [pra sempre. [O que que ele] quis dizer com isso?

**Aluna:** [Que bonito!]

**(33) Aluna:** Acho que é pra viver intensamente e:./

**(34) Aluna:** E nunca deixar de aprender.

**(35) Aluna:** [[Acho que é pra você aproveitar bem a vida

**(36) Aluno:** [[Pra aproveitar e aprender.

**(37) Aluna:** Não deixar nunca de aprender.

**(38) Prof1:** Isto!

**(39) Aluna:** Repete a frase, professor!

**(40) Prof1:** É:: viva como se você fosse morrer amanhã e aprenda como se você fosse é:: viver pra sempre! Então quer dizer, é::: como se fosse o seguinte: **é importante viver sua vida ao máximo e saber que nunca, aliás, que tudo que você aprende pode ser usado posteriormente, ok?!** Então aprenda porque como se fosse, “não, eu vou precisar depois”, como se sua vida fosse durar uma eternidade, **tá ok?!** Então isso aqui valoriza, né, gente, a questão do aprendizado, da aprendizagem. *I want you to turn over the page, please, let's go to the next page (7.0). Well!* Na página seguinte, cento e vinte quatro aí, gente (+)(+), o exercício um pergunta assim: *When you are going through difficult days, [what] do you often do to help you?*

(APÊNDICE J, turnos 26 a 40, grifo nosso).

É possível constatar que o professor se ocupou em acentuar os aspectos voltados ao conteúdo de uma citação, ou seja, privilegiou a natureza sociocomunicativa e funcional dos efeitos dessas expressões carregadas de sentido conotativo e emocional. Ao solicitar que o aluno manifestasse o significado da mensagem, o professor demonstra que o foco não foi o aspecto formal e estrutural da língua, voltando-se a uma perspectiva interativa da linguagem. Assumindo esse viés, inferimos também que, para concluir os encaminhamentos em torno da citação que circunda o tema geral da unidade do LD, poderiam ter sido solicitadas à turma outras citações, frases de efeito e expressões que eles já conhecem ou têm internalizado, aproximando, assim, o exemplo analisado no LD a outros de uso autêntico do interlocutor, haja vista que exemplos, modelos e, inclusive os gêneros “[...] mais bem compreendidos se encarados como se encontram no mundo real, e não abstraídos como objeto de preocupação pedagógica” (BEZERRA, 2017, p. 61).

Destacamos também alguns momentos das aulas do professor 1 que refletem uma abordagem alicerçada aos gêneros, criando maiores possibilidades ao sujeito aprendiz de atuação com a linguagem em diferentes situações concretas.

**(141) Prof1:** Ah sim. Então, *tá pedindo que vocês leiam parte da entrevista com a cantora Demi Lovato e responda as perguntas, beleza? Vamos ver então como é que foi a entrevista; lembrando que numa entrevista você tem o objetivo de perguntar questões que se voltam para o assunto que você deseja saber, que é voltado, neste caso aqui, para o tema que a revista aborda; são duas perguntas só aqui da entrevista, né, vamos ver como é que ela respondeu.* É:: a primeira pergunta é, *What's your advice for people who are maybe also going through a bad day or something that's difficult for them to deal with?* Então a pergunta é a seguinte, quem quer traduzir?

(APÊNDICE J, turno 141, grifo nosso).

Ao apontar o objetivo da entrevista e voltar-se às perguntas que a compõem, destacam-se os aspectos acerca do estilo do gênero, referindo-se à materialidade linguística do texto, que, durante as aulas assistidas, puderam ser frisadas novamente, uma vez que a unidade do LD em questão dispõe de outro texto com o mesmo cunho (artigo de revista baseado em uma entrevista).

Analisamos, portanto, que a didática enviesada pelos docentes foi além de um simples apontamento “este texto é um anúncio publicitário” ou “esta mensagem está em forma de entrevista”; as atividades sociodiscursivas desenvolvidas por meio dos recursos léxico-gramaticais imbricados nos gêneros propiciaram melhor relação com texto, mediando diferentes percursos da leitura através de práticas diversas, por mais que, por vezes, um pouco delimitadas.

Além da abordagem acerca dos gêneros, investigamos também, ao longo das observações das aulas, como ocorrem os processos de exploração dos modos e recursos semióticos, das imagens, do código linguístico, enfim, dos signos que compõem os textos recorridos nas aulas de leitura, admitindo ser importante tal visão pois consideramos, basendo-se na Semiótica Social, que qualquer escolha de signos é motivada socialmente e carregada de significados ideológicos, políticos, sociais e culturais.

A análise dos modos, recursos e *design* que compõem os textos trabalhados nas aulas da rede estadual ocorreu de forma que proporcionou uma noção da importância da presença dos diversos artefatos utilizados na representação e distribuição da mensagem, permitindo esclarecer ao aluno que todos os modos ali constantes se agrupam para elaborar o sentido do texto, não havendo aleatoriedade na escolha e inserção daqueles artefatos no momento da construção do discurso. Nas passagens adiante, cuja discussão se dava em torno das análises dos textos com uso de histórias infantis para refletir sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente (Figura 20), é possível notar como a professora (Prof2) destina um momento para destacar a necessidade de ler as imagens e a linguagem visual para a completa compreensão, não se restringindo ao código escrito.

**(76) Prof2:** Ter uma vida sustentável. Então, neste sentido as respostas de vocês. (3.0) Número 2, **agora nós vamos ler as imagens lá da página 28**

**e entender por que que elas tão postas assim, tá? A gente vai analisar aqui agora a linguagem não-verbal.** Vou ler lá o que que tá pedindo, acompanhe a leitura do número 2. *Look at the pictures on the previous page and answer the questions below in your notebook. Letter a – Are they examples of advertisements, book covers or campaigns? Então nós vamos olhar as imagens e responder as perguntas no caderno, tá?* Letra a, elas são, *Are they*, que que é essa palavra aí, (+) *examples* é o quê?

(77) Aluno: Exemplos.

(78) Prof2: Exemplos de, *advertisement* é propaganda, então elas são exemplos de propaganda, de(+) o que que é uma *book cover*? Que que é *book*?

(79) Alunos: Livro!

(80) Prof2: *Book cover*, olha ((fecha o livro e mostra sua capa)).

(81) Aluno: Capa.

(82) Prof2: Capa de livro ou *campaign*, que que seria [*campaign*?

(83) Aluno: [Campanha.

(84) Prof2: Por que será, qual a diferença, vamos ver aqui essa imagens do 1 ao 6 ó ((a professora se refere às imagens da página 28)). A primeira aí, um objeto, que isso?

(85) Alunos: Caneca.

(86) Prof2: Uma caneca que tem uma frase e tem imagem, ó, *I love my home Planet Earth*, entenderam o que tá falando aí?

(87) Aluno: Eu amo minha casa Planeta Terra.

(88) Prof2: Planeta Terra, ó, uma imagem lá de uma mão segurando ali o Planeta Terra. Número 2 ((referindo-se à imagem de número 2 da página 28)) *I am not plastic, use me*.

(89) Aluno: Eu não sou plástico, me use.

(90) Prof2: Isso aí é uma sacola o quê?

(91) Aluno: Retornável

(APÊNDICE F, turnos 76 a 91, grifo nosso).

Depreendemos, com base no que foi direcionado pela professora, que há uma prática voltada para a análise dos elementos que constituem o texto para além da linguagem verbal; ela, inclusive, instiga os alunos com perguntas (turno 84) para focar a atenção nesses outros aspectos constitutivos da mensagem. Essa prática também é perceptível no extrato que se segue, ainda referente à interpretação das histórias infantis (Figura 20).

(113) Prof2: Isso é uma frase assim bem parecida, sabe quando se fala *Lar doce lar*, a gente chama ((copiando no quadro)) *Home(+)* *sweet(+)* *home*, então eles fizeram esse trocadilho aqui de *Home pra*

(114) Aluno: [*World*]

(115) Prof2: [*World*], né! Depois, número 5, *Go green*, que que sugere isso aí, que que é isso aí?

(116) Aluno: Vai, verde ((risos)).

(117) Prof2: Vai verde ((risos)). Isso é o quê?

(118) Aluno: Desenho.

(119) Prof2: Um desenho de um cartaz, certo? Quem desenhou isso aí?

(120) Alunos: Criança ((conversa)).

(121) Prof2: Então, ó, um exemplo de um cartaz. Essa pessoa quis dizer o que aí, ó, com essa árvore?

(122) Aluno: Um cuidado ecológico.

(123) Prof2: E depois no desenho 6 nós temos aí, ó, *Think green* num lápis, trazendo, ó, você não usa um lápis quando a gente tá estudando, *Think green*, o que que levaria então a refletir?

(124) Aluno: Pra fazer a ideia, a cabeça (incompreensível).

(125) Prof2: Então todos esses, psi::u, todas essas imagens aí vocês acham que elas tão relacionadas com (2.0) exemplos de(+)(+) *advertisement*, que é o que mesmo?

(126) Alunos: Propaganda.

(127) Prof2: Propaganda, *book cover* - capa de livro ou *campaign*? Cês acham que é o quê?

(128) Vários alunos: Campanha.

[...]

(134) Prof2: [...] Letra c (10), letra c ó, *what is*, acompanha a leitura, *what is the dominant color in the pictures, and what does it symbolize?* Qual que é a o quê?

(135) Aluno: A cor predominante [na figura

(136) Prof2: [nas imagens e é o que, [gente?]

Alunos: [verde]

Aluno: [green]

Prof2: E cês acham que isso simboliza o quê?

(137) Aluno: [A árvore?

(138) Aluno: [Meio ambiente.

(139) Aluno: [A natureza.

(140) Prof2: Hã?

(141) Aluno: Vida.

(142) Prof2: A vida?

(143) Aluno: [A clorofila das folhas.

(144) Prof2: [Então podem escrever aí.

(145) Aluno: Escrever o quê?

(146) Prof2: O que que vocês vão escrever? **A cor predominante nas imagens é, qual que é a cor?**

(147) Alunos: Verde.

(148) Prof2: Verde. E o que que simboliza pra vocês?

(149) Alunos: A vida.

(150) Prof2: A vida, preservação, meio ambiente.

(151) Alunos: Como é Meio Ambiente?

(152) Prof2: Meio ambiente em inglês é *environment*. (27) ((tempo para responderem, conversas em tom baixo)) Vamos lá, a letra d. **Acompanha a leitura das perguntas pra vocês entenderem a pergunta pelas palavrinhas lá transparentes, ó. *What element from nature is usually present in this kind of picture?* Então qual elemento DA/**

(153) Alunos: Natureza

(154) Prof2: Está/

(155) Aluno: Presente

(156) Prof2: Nestes tipos de imagem aí, qual elemento da natureza hein [que/

(157) Alunos: [A árvore, flores.

(158) Prof2: A árvore né, e o que que isso representa na opinião de vocês?

(159) Aluno: Meio ambiente (incompreensível).

(160) Prof2: Ok.

(APÊNDICE F, turnos 113 a 128; 134 a 160, grifo nosso).

Identificamos, nos grifos anteriores, que a professora desenvolve, por meio de explicações, perguntas, opiniões e esclarecimentos, uma prática voltada à multimodalidade; tal afirmação comprova-se pelo(a):

- Destaque para a interpretação da cor verde naquele tipo de anúncio publicitário – uma campanha voltada à valorização do meio ambiente (Figura 20);

- Análise de um dos desenhos feitos por uma criança, com traços tipicamente infantis;
- Ênfase por meio de questionamento a respeito do significado do lápis, remetendo ao ato de reflexão;
- Valorização do modo escrito e das palavras transparentes;
- Detalhamento dos elementos visuais presentes na composição do anúncio.

Esse conjunto de fatores corrobora para a formação de um aluno que lê todos os recursos dispostos em um texto, não somente o verbal; essa prática foi apoiada pelo fato de o LD em questão (MENEZES et al., 2016) trazer perguntas e atividades que instigam uma interpretação envolvendo os múltiplos modos e artefatos semióticos. Reforçamos, mais uma vez, quão essencial é, numa prática pedagógica que tange aos multiletramentos, a abordagem voltada à orquestração dos modos, considerando que, atualmente, as formas de comunicação se modificam continuamente e, cada vez mais, fazem uso de entrecruzamentos sociais, culturais e tecnológicos, demandando do sujeito a ampliação de sua visão sobre textos e leitura; sendo assim,

Na era da nova escrita (com as *affordances* das tecnologias digitais) torna-se essencial analisar e avaliar documentos tanto na perspectiva da multimodalidade quanto na do texto escrito, embora o código linguístico seja muito importante e continuará sendo essencial na comunicação humana (VAN LEEUWEN, 2006, p. 154).

Outro fragmento que comprova uma análise da tessitura dos significados plurais dispostos através dos modos, *designs* e recursos semióticos, como preconiza a SS, é quando a professora correlaciona as dicas de leitura e de exploração dos elementos estruturais das imagens constantes no LD (quadro *Hint* – Figura 20) com uma investigação mais detalhada dos três cartazes que compõem o anúncio publicitário.

**(273) Prof2:** Então o *Greenpeace*, ele é muito envolvido, tá, nesse movimento né, nas causas do Meio Ambiente. E ele promoveu essa campanha aqui ((mostra as imagens da página 30)), todos esses *posters* de campanha. **Vamo pensar então que, olhando bem lá em cima onde tá o *Hint*, ó ((passa a ler as instruções do *Hint*, quadrinho explicativo na parte superior da página 30)), que as imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus elementos estruturais, que são linhas, cores, luz, formas, movimento, são organizadas para produzir sentido e descubra as relações da imagem com o mundo. Então *vamo* analisar aí estas três imagens desta campanha. (+) Vocês conseguiram**

entender as três imagens? (3.0) Quem gostaria de falar sobre o que que entendeu? O que que as três têm em comum? ((conversa debatendo))

(274) Aluno: [[História de criança.

(275) Aluno: [[O meio ambiente.

(276) Aluno: Os três têm a mesma frase.

(277) Prof2: Os três têm a mesma frase escrita.

(278) Aluno: Verdade.

(279) Aluno: (Incompreensível) Têm história clássica.

(280) Prof2: Olha aqui o que o aluno ((nome do aluno)) tá falando.

Todos TÊM/

(281) Aluno: História clássica, história do *Patinho Feio*.

(282) Prof2: Exatamente, olha lá, são os contos infantis, ó, *Chapeuzinho vermelho*, *Pequena sereia* E O [*Patinho feio*.

(283) Aluno: [ *Patinho feio*

(284) Prof2: E agora vamos então entender a frase pra compreender melhor ainda o cartaz, ó. Lê comigo lá, acompanha a leitura da frase, *You don't want to tell this story to your children*, [do you?

(285) Aluno: [do you?

(286) Prof2: Então é uma pergunta, ó, fala assim: você não QUER

(287) Aluno: Contar essa história.

(288) Prof2: Contar essa história para os [SEUS

(289) Aluno: [filhos.

(290) Prof2: Você quer? Então olha bem, esse contar a história, ó, vocês quando criança ouviram essas [historinhas aí.

(291) Aluno: [Ah, eu amava!

(292) Prof2: E vocês gostariam de contar essas histórias para os filhos de vocês desta forma aqui?

(293) Alunos: Não.

(294) Prof2: Que que aconteceu na história da *Chapeuzinho Vermelho* aí?

(295) Aluno: [[Ela vai visitar o lobo mau.

(296) Aluno: [[Acabaram com as árvores.

(297) Prof2: Não tinha árvore. Ela *num* vai passear na floresta, passear sozinha no bosque? Então não tem mais floresta aí, não tinha mata.

Aluno: [E aqui poluiu o rio]

Prof2: [A segunda imagem] lá dá letra B da *Pequena Sereia*.

(298) Aluno: Poluiu o mar.

(299) Aluno: Poluiu tudo.

(300) Prof2: O rio né, o lugar ali da *Pequena Sereia* tá todo poluído, não é? E o *Patinho Feio*, o que que aconteceu com ele?

(301) Aluno: Tá cheio de petróleo.

(302) Prof2: Hã?

(303) Aluno: Tá sujo.

(304) Prof2: Tá cheio de óleo, né, sujou ele todo. Então, o objetivo dessa lição é que ele conseguisse, tá, inferir o significado através das imagens. Alguém aqui precisa ser fluente em inglês pra entender uma imagem [dessa?]

Aluno: [não]

Prof2: Então é isso que eu sempre falo com vocês, a leitura é a técnica, é apreciar as imagens, o que que tá escrito e produzir significado [a partir dali.

(APÊNDICE F, turnos 273 a 304, grifo nosso).

Com base nesse trecho, podemos inferir que, a princípio, apesar de ler as dicas trazidas pelo LD sobre análise da luz, cor, formas, linhas e movimentos, a professora foca seus questionamentos numa assimilação mais genérica das imagens,

interrogando: “Quem gostaria de falar sobre o que que entendeu? O que que as três têm em comum?” (turno 273). Obviamente, essas perguntas são importantes para o envolvimento do aluno e também para a docente tomar ciência sobre o que a turma compreendeu e como está acompanhando a leitura do contexto; entretanto, não percebemos, nesse momento em específico, uma abordagem sobre os efeitos das cores, do olhar dos participantes retratados e do *layout* das imagens, fatores que interferem e colaboram no processo de *meaning making*.

Em contrapartida, o modo escrito foi esmiuçado após a educadora fomentar sua compreensão: “E agora vamos então entender a frase pra compreender melhor ainda o cartaz, ó” (turno 284). O entendimento do código verbal foi complementado, logo em seguida, quando a professora retorna com a análise dos recursos visuais, levando os alunos a pontuarem a ausência das árvores e a poluição do mar e dos rios, enfatizando então a necessidade de entender a imagem (e não só os enunciados escritos) para a completude do sentido do texto, ratificando à turma: “Então é isso que eu sempre falo com vocês, a leitura é a técnica, é apreciar as imagens, o que que tá escrito e produzir significado [a partir dali]” (turno 304).

Demonstrando, mais uma vez, a preocupação com a investigação dos modos e recursos visuais dispostos nas imagens, a professora realiza, ao longo da segunda aula assistida (transcrição no APÊNDICE G), uma tarefa projetada em *slides* no quadro que exige a percepção e esmiuçamento de capas de livros infantis repletas de desenhos, cores, personagens e tipografias. Lembramos que essa foi uma atividade que não constava no LD, mas a docente a utiliza como estratégia de curiosidade e alargamento das discussões da aula anterior, como constatamos na passagem a seguir.

**(45) Prof2:** Certo, aí, ó, nós vamos ver alguns títulos desses em inglês (2.0). ((A professora passa a mostrar vários *slides* com capa de livro de contos infantis em inglês)) **Olha lá como que fica. Então, vocês já conhecem a história, não é, só de ver a imagem aqui vocês já sabem que É/**

**(46) Aluna:** *A Bela e a Fera*.

**(47) Prof2:** *A Bela e a Fera*. Em inglês fica ((lê apontando para o título no slide)) *Beauty and the Beast*. Depois ((passa o *slide* e deixa os alunos analisarem)) (3.0)

**(48) Aluna:** *Branca de Neve*.

**(49) Prof2:** E OS?/

**(50) Aluna:** Sete anões.

**(51) Prof2:** Em inglês *The Snow White and the Seven Dwarfs*. ((Passa slide)). Tem outra. *The Sleeping Beauty?*

- (52) **Vários alunos** *Bela Adormecida*.
- (53) **Prof2:** *Bela Adormecida*. ((Passa slide)) *Three little pigs?*
- (54) **Alunos:** *Os três porquinhos*.
- (55) **Prof2:** *Os três porquinhos*. É a favorita do ((nome de um dos alunos)) ((risos)). Essa aí ((passa o slide)), quem sabe? *Hänsel and Gretel?*
- (56) **Aluna:** *João e Maria*.
- (57) **Prof2:** *João e Maria*, né, muda totalmente o título aqui, se a gente fosse pensar ia ser *John and Mary*, *num é?* Mas depois eu fui pesquisar, é porque:: a história João e Maria, ela tem origem alemã, então esses nomes, *Hänsel and Gretel*, são nomes comuns na Alemanha, nomes muito populares, e aí pra fazer esse mesmo efeito, *pro inglês, pro português*, eles traduziram pra *João e Maria*. **Então quando vê lá *Hänsel and Gretel*, pela imagem aqui a gente consegue identificar qual que é, mas o título ele muda todo, *num é?! (+)(+)* Depois ((passa o slide)), *The [Wizard of Oz?]* **Alunos:** [O mágico de Oz]**
- Prof2:** E por último ((passa o outro slide)).
- (58) **Vários alunos:** *João e o pé de Feijão*
- (59) **Prof2:** Isso, que fica ó *Jack and the Beanstalk*.
- (60) **Aluna:** *Jack* é o quê, professora?
- (61) **Prof2:** É *Jack*, é um nome. Aí, o que que acontece? Os países, a língua ela vai adaptando ao que é comum pra nós aqui, *tá*, o que é popular. **Ok, são algumas historinhas, a gente pode até depois fazer um trabalhinho de, com essas mudanças de título assim *né, do inglês pro português, vamos ver***. Continuando aí ((voltando para o livro didático)), [...]  
(APÊNDICE G, turnos 45 a 61).

A atividade desenvolvida, conforme averiguamos, é totalmente voltada à análise dos diversos modos que compunham cada capa de livro (desenhos da personagem, análise do *layout* e paisagem, cores, título, entre outros) e proporcionou participação ativa dos alunos, que ficavam curiosos para saber qual próxima capa apareceria no *slide* e se conheciam a versão em português do título de cada história. Provavelmente, se a professora tivesse optado por simplesmente escrever no quadro branco o nome de cada uma delas, em inglês, a correspondência em português levaria maior tempo ou até mesmo não aconteceria.

O êxito da atividade foi fortemente influenciado pela presença dos recursos visuais dispostos em cada imagem projetada e pelo fato de a docente trazer detalhes culturais que aguçam o interesse dos adolescentes (turnos 57 e 61). São exercícios pedagógicos como esses que contribuem para o desenvolvimento de um leitor ativo, responsivo e participativo que a paisagem multissemiótica e multimodal da comunicação de hoje exige, no intuito de

[...] compreender o jogo complexo estabelecido entre a informação verbal, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, efeitos sonoros e espaciais presentes nos textos multimodais impressos e digitais que lê ou ouve, o que implica em novas formas de pensar, de ler e de ouvir e de interpretar (DIAS, 2015, p. 311).

Outra atividade que já fora citada ao longo desta pesquisa e que corrobora com a ênfase na análise das imagens foi a reprodução de vídeo/música com a temática voltada ao meio ambiente, que era também tratada no LD e que permitia o entendimento da essência de seu conteúdo através dos recursos visuais lá constantes. A Tabela 7 retrata alguns trechos do vídeo em questão (*Going green*) que comprovam a diversidade de artefatos semióticos presentes nas cenas.

Tabela 7 – Imagens de trechos de vídeo reproduzido em uma das aulas da Prof2.



Fonte: Música *Going green* (*Earth Day song for kids about the 3 R's Reduce, Reuse, and Recycle!*), disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8DJ45Yc3urg>>. Acesso em 18 out 2018.

A música em questão foi proposta como fechamento das interpretações e conhecimentos tecidos ao longo da seção de leitura da unidade 2 (coleção *Alive High* – Figuras 19 e 20), conforme vemos no excerto abaixo.

(306): [...]

**Prof2:** E vai falar dos três R's, que são o que mesmo?

(307) **Vários alunos:** ((Vários alunos respondem desordenadamente))  
Reciclar, reutilizar, reduzir.

[...]

(312) **Prof2:** Vamos lá, observem que dá pra entender bastante coisa!  
**Muito massa, tá!**

(313) ((Passa a música/vídeo – 2:39))

(314) **Prof2:** Muito bem, deu tempo. Aqui, só pra fechar alguns exemplos com *reduce*, *reuse* E

(315) **Aluno:** *Recycle!*

- (316) **Prof2:** *Recycle*. Quem sabe um exemplo de *reduce*? Quem lembra? Reduzir o quê?
- (317) **Aluno:** [[Energia.
- (318) **Aluna:** [[Banho.
- (319) **Prof2:** Há...
- (320) **Aluna:** Tempo pra escovar os dentes.
- (321) **Prof2:** *Reuse*, foi o quê?
- (322) **Aluna:** [[Reutilizar
- (323) **Aluno:** [[Roupa, brinquedo.
- (324) **Prof2:** Roupa, brinquedo. *Recycle*?
- (325) **Aluno:** Reciclagem.
- (326) **Prof2:** Reciclagem de quê?
- (327) **Vários alunos:** Plástico.
- (328) **Aluna:** Garrafa pet.
- (329) **Prof2:** **Ok, viram? A gente consegue compreender exatamente tudo o que foi [dito ali]**  
**Aluno:** [Por causa das imagens]  
**Prof2:** **Sim, nós temos muitas imagens, a imagem ajuda na compreensão, é isso. [...]**  
 (APÊNDICE G, turnos 306 a 329).

Avaliamos que, mais uma vez, a docente consegue fomentar, através de textos disponíveis em mídias diferentes, o debate em torno da temática principal da unidade do LD por meio da exploração dos modos recorrentes no vídeo. Conforme pode ser visto nos fragmentos de imagens da Tabela 7, o vídeo recorreu a cores, tipografias e desenhos que trazem uma carga de significados autônomos, além de sons que buscam a identificação do ouvinte, sem necessidade de conhecimento vocabular completo de todos os termos que lá aparecem. Os educandos conseguiram se inteirar e internalizar a mensagem conduzida pelo recurso musical, respondendo satisfatoriamente as perguntas levantadas. Esta estratégia docente de associação de instrumentos e formas de representações semióticas distintas é muito relevante quando se volta o olhar para um processo de leitura que visa experiências diversas dos modos que compõem os discursos em um texto. A este respeito, asseveram Kress e van Leeuwen

Nós estamos caminhando rumo a uma visão de multimodalidade na qual princípios semióticos em comum operam dentro e por entre os diferentes modos, e na qual seja, portanto, bem possível para a música codificar a ação ou para a imagem codificar emoção<sup>70</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2, tradução nossa).

O uso dessa estratégia visual-musical alcançou a afinidade da turma, visto que recorreu a imagens bem elaboradas, a ritmos sonoros mais rápidos e cores e

---

<sup>70</sup> Tradução de: “We are move towards a view of multimodality in which common semioticnciples operate in and across different modes, and in which it is therefore quite possible for music to encode action, or images to encode emotion” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2).

tipografias mais chamativas, instigando emotivamente o ouvinte, o que facilita sua compreensão. Ainda quanto à abordagem multimodal, percebemos que, em outra aula (APÊNDICE I), a exploração dos aspectos semióticos voltam ao foco da compreensão e debate textual, conforme podemos notamos na passagem abaixo.

**(98) Prof2:** Isso aí então, psi:::, é só pra gente ter uma ideia geral (+), pessoal, psi:::u, só pra gente ter uma ideia geral do que nós vamos tratar no texto. Agora nós vamos entrar mesmo no texto propriamente dito. Então o número um tá pedindo pra lermos esse texto aí pra responder as perguntas. Antes de fazer qualquer leitura, já lembrando isso que a gente sempre fala; quando vocês forem fazer a prova de língua estrangeira, lá no ENEM, antes de ler o texto, **vamo procurar por pistas dentro do texto, identificar o tipo de texto que ele é, identificar de onde que ele foi tirado, o que que tá disposto aí na página, tem imagem, não tem, como que tão as letras, as letras são grandes, são coloridas, chamam atenção, não chama?** Então olhar tudo isso é muito importante pra interpretar o texto, **tá?! E aí, vamos observar o layout desse texto aí; de onde que ele foi tirado, gente? Esse layout é típico de que meio de comunicação?**

**(99) Aluno:** [[Da internet.

**(100) Aluno:** [[Internet.

**(101) Prof2:** DE [internet], sim ou não? Como que a gente identifica que é de internet aí?

Aluno: [Internet]

Aluna: [Computador]

**(102) Vários alunos:** [[[Vários respondam a pergunta]]

**(103) Aluna:** [[A caixinha de word.

**(104) Aluna:** [[O espaço do site

**(105) Aluno:** [[O xizinho lá em cima, lá, ó?

**(106) Prof2:** O LL lá em cima, o xizinho lá em cima, né? (+)(+) então, de onde que foi tirado?

**(107) Aluna:** Da internet.

**(108) Prof2:** Da internet. Mas de que lugar? Cês viram que tem como saber, não tem?!

**(109) Aluno:** De um site.

**(110)** ((Vários falam ao mesmo tempo)) (incompreensível)

**(111) Prof2:** E por que que essa informação é importante?

**(112) Aluna:** Pra saber se é verdadeira ou *fake news*.

**(113) Prof2:** Sim, vocês podem conferir, tá, procurar esse site aí que vocês vão encontrar e outra coisa, pra saber quando que esse texto foi retirado, olha lá, tem escrito ó, acessado em [dezenove de abril DE dois mil e dezesseis]

Aluna: [abril de dois mil de dezesseis]

**Prof2:** Por que que é importante? (2.0) Pra saber se você tá lidando com um texto antigo, se é um texto mais contemporâneo, o que [que você pode esperar]

**(114) Aluna:** [se é verdadeiro]

**(115) Prof2:** Se é verdadeiro, tá bom?! (+) E:: do que que tá falando esse texto? Só de olhar esse *layout* aí e ver o título, título [dele lá em cima.

**(116) Aluna:** [Alimentação pra adolescentes.

**(117) Prof2:** Alimentação saudável. Não é o mesmo título que nós vimos lá? *Healthy eating*, mas depois tem outro nome/

**(118) Aluna:** [[Adolescente.

**(119) Aluna:** [[Para adolescente.

**(120) Prof2:** O que que é *teen*?

**(121) Aluna:** Adolescente.

- (122) Aluna: Jovem.
- (123) Prof2: Adolescente. Então esse texto ele interessa a quem?
- (124) Aluna: Os adolescentes.
- (125) Prof2: Só adolescente?
- (126) Vários alunos: [[Não.
- (127) Aluna: [[Os pais dos jovens.
- (128) Aluno: [[Pais.
- (129) Aluna: Aos pais também.
- (130) Prof2: *Né? Tá* falando a um público específico, mas (+), o que mais, ((nome de uma aluna)), *cê* ia falando?
- (131) Aluna: Os pais também que querem melhorar a saúde dos adolescentes, o físico.
- (132) Prof2: **Sim, interessa a pais, interessa aos adolescentes, interessa a quem quer ter uma alimentação saudável, né?!(+)** Então número um, vamos olhar aí além disso. Que mais a gente consegue ver através do título e essa imagem aí? (+)
- (133) Aluna: [[A menina comendo um::
- (134) Aluna: [[Ela tá sentada.
- (135) Prof2: Ela *tá* comendo alguma coisa?
- (136) Aluna: Deve ser vegetal.
- (137) Aluna: Como é o nome daquele negócio ali? Esqueci o nome.
- (138) Aluna: Parece um pimentão.
- (139) Aluna: Parece [vagem.
- (140) Aluno: [É vagem, gente!
- (141) Aluna: É vagem.
- (142) Prof2: Poderia. E isso sugere que ela *tá* onde aí, gente?
- (143) Aluna: No mato.
- (144) Aluna: Na roça.
- (145) Prof2: Na roça?
- (146) Aluna: É, no:: campo
- (147) Prof2: *Tá*, ok. Então/
- (148) Aluna: Acho que ela tá muito arrumada (+)
- (149) Prof2: *Tá* muito arrumada?
- (150) Aluna: Pra *tá* na roça.
- (151) Prof2: Talvez num parque, né, [num piquenique]  
Aluna: [é, num parque]
- Prof2: Enfim, né. **É bom a gente fazer esse tipo de pergunta, ((nome de um aluno que conversa baixinho)), né, pra imaginar o tipo de texto que nós vamos ler. Olha lá no final da página, em verdinho, que *tá* escrito *Hint*, acharam ali? *Tá* em português lá, ó; “Toda leitura tem um objetivo. Antes de ler, defina qual será o propósito da leitura e use as estratégias de leitura que melhor atendê-lo.” Então qual seria, antes de ler aqui, qual que é o objetivo desse texto? (+) Qual o objetivo, gente, desse texto aí?**
- (152) Aluna: Falar sobre a boa alimentação dos jovens.
- (153) Prof2: Falar sobre a boa alimentação do PÚBLICO [jovem] (+)  
Áhn?
- Vários alunos: [Jovem]
- (APÊNDICE I, turnos 98 a 153, grifo nosso).

A professora inicia a análise do texto que protagoniza a seção de leitura da unidade 3 do LD (Figura 22) solicitando que os alunos encontrem pistas que colaboram com sua compreensão, com vistas “a identificar de onde que ele foi tirado, o que que *tá* disposto aí na página, tem imagem, não tem, como que *tão* as letras, as letras são grandes, são coloridas, chamam atenção, não *chama*?” (turno 98). O fato de concentrar a condução da atividade nessas orientações é *sine qua non* para um

ensino que vise à conscientização sobre os múltiplos modos das semioses e que tem a intenção de revelar como os processos de *meaning making* são constituídos pela orquestração das potencialidades e limites (*affordances*) de cada recurso utilizado.

Ao indagar sobre o *layout* (turno 98), fonte (turnos 98 e 106), título (turno 115), fazer correlações (turno 117), perguntar a quem interessa aquelas informações (turno 123), levantar suposições sobre a imagem que ilustra o texto (turnos 132 a 142), questionar sobre seu objetivo (turno 151) e interagir com o *feedback* dos alunos, a docente perpassa por vários critérios que fazem do processo da leitura naquela aula uma trajetória que valoriza a multimodalidade, os signos motivados e os significados em potencial, propiciando um estudo sociosemiótico que investiga, mesmo que brevemente, os princípios semióticos compartilhados e sua concretização em cada artefato lá presente.

A atenção voltada à abordagem de análise dos recursos distintos que compõem o texto também foi observada nas aulas do professor do Ifes (prof1), que articulou, em algumas oportunidades, percursos que abrangiam a leitura para além do código escrito, como podemos detectar no diálogo constante entre os turnos 254 e 270.

**(254) Prof1:** [...] *Ok, let's go to the next page, friends. É o seguinte. On the next page, we have the before reading section, ok, guys? Why is this called Before Reading section? Because it comes before the text that you are going to read and interpret. Beleza? Então nessa página seguinte, ((nome de uma aluna)), tá dizendo assim no exercício um, eles pedem pra que vocês falam o quê? **Turn over the page AND, before Reading the text, look at the picture and its title.** Eles pedem pra que vocês observem duas coisas. O quê?*

**(255) Aluna:** A imagem.

**(256) Prof1:** A imagem, né, e O?

**(257) Aluna:** Título.

**(258) Prof1:** Título, depois vocês respondem as perguntas. Então vamos lá. (+) Quando vocês olham o texto que está na página cento e vinte, vocês vão ver aqui a seção de onde essa, essa matéria foi tirada, ok, pessoal, tem um nome essa seção aí, beleza? Porque é sempre importante olhar isso, de onde foi tirado, o título, porque tudo isso ajuda na compreensão. ((Virando-se para o texto projetado no quadro)) Nós vemos o título do texto aqui, que é *Amy Lee of Evanescence*. Não é *Evanescence*, não, ok gente, é *Evanescence* ((acentuando a pronúncia em inglês)).

**(259) Aluna:** E eu falo *Evanescence* ((na pronúncia anterior retificada pelo docente)), ((risos)).

**(260) Prof1:** E tem o subtítulo, né, em azul aí também, *Life is about much more about we see today.* (+) Cês entenderam?

**(261) Vários alunos:** [[Sim.

(262) Aluna: [[Cê tá falando de qual página?

[...]

(265) Prof1: [...] Ok, gente. Então, é::, vamos fazer uma análise então aqui. Antes, é importante falar que, o título em azul e o subtítulo também ajudam, chamam a atenção para o tema principal e já te ajuda a localizar/ a situar a sua leitura. E essa imagem que tá aí é o quê?

(266) Aluna: [[Da banda.

(267) Aluna: [[Da capa de um CD?

(268) Aluna: [[Da banda.

(269) Prof1: Isso, tá vendo, olhar a imagem já ajuda a entender que se trata de uma banda, de uma banda de música. Quando junta a imagem com o título e subtítulo e ainda das informações extras, de onde essa matéria foi tirada, já te dá uma noção melhor. Isso tudo, *friends*, te diz muito sobre o texto, é sempre bom observar isso porque você já começa a entender por aí. Vamos ler o texto então, ok?!

(270) Vários alunos: Ok!

(APÊNDICE J, turnos 254 a 270, grifo nosso).

Conforme visto no fragmento de enunciados replicados, o docente reforça orientações a respeito das cores, das fontes tipográficas, da imagem, da fonte de onde o texto foi retirado e, para isso, conta com o envolvimento da turma; além disso, em outra oportunidade, ao longo da leitura conjunta do texto (Figura 26), ele retoma direcionamentos desse tipo.

(392) Prof1: Isto. Ok? Conseguem ou tiram sua força, né? Só observem aí que **este trechinho tá em negrito e, quando vocês veem assim, fiquem atentos, ok, pessoal, porque isso aí pode indicar um destaque, algo pra chamar a atenção mesmo.** [Se você olha bem aí,

(393) Aluna: [É, porque este texto é bem grande também.

(394) Prof1: Isso, **e quando não tem muita imagem, fiquem atentos nestas pistas aí, tá, nos destaques, nas letras maiores, é::: títulos. E este trecho em negrito aí resume muita coisa do que já falamos hoje e vai dizer certamente sobre a ideia principal do texto**, ok? (+) Pode continuar aí, ((nome do aluno que lera em inglês o primeiro trecho)).

(APÊNDICE J, turnos 392 a 394, grifo nosso).

Ainda que rapidamente, o docente salienta novamente as pistas fornecidas pela imbricação dos múltiplos recursos semióticos (negrito, imagem, tamanho da fonte) e em que esta orquestração contribui na tessitura da mensagem. Por intermédio destas práticas, o educando tem a oportunidade de identificar que as formas de distribuição da mensagem, de disposição dos elementos e de construção dos laços textuais não são aleatórias, neutras, nem tampouco desmotivadas; e ainda percebe que, se quiser entender como a linguagem é usada dentro daquele texto, “terá que se atentar a tantos outros modos no texto também: não se pode interpretar ou

analisar o que foi dito ou escrito isoladamente<sup>71</sup> (JEWITT, BEZEMER, O'HALLORAN, 2016, p. 24-25, tradução nossa).

Em outros dois momentos, o professor reforça mais uma vez os aspectos voltados às formas de apresentação do texto e suas fontes.

**(570) Prof1:** Exatamente da maneira que eu estou. Beleza? Dúvida? (+) Esse F2 aqui, gente, ((referindo-se ao FZ que há no fim do texto lido)) esse:::

**(571) Aluna:** FZ.

**(572) Prof1:** Isso, FZ ((risos)) é a forma abreviada da *Faze Magazine*, beleza?! **Então aqui ó ((apontando para a fonte logo abaixo do texto)), esse texto na verdade, no original, não tava assim, [beleza?**

**(573) Aluno:** [Foi adaptado.

**(574) Prof1:** Foi adaptado dessa revista aqui ((apontando o nome *Faze Magazine* na fonte)) e é sempre bom vocês olharem de onde foi retirado o texto, porque aí você já pode ter noção de onde é, do que esperar, se vocês já conhecem a revista ou a fonte, qual a data, beleza?! **Inclusive é isso que fala na página anterior, dá essa dica lá.**(+) *Issue*, essa palavra que tem aqui, vocês sabem o que é *issue*?

[...]

**(644) Prof1:** Então aí a resposta é pessoal, ok, gente, *personal answers*.(+) ((O professor coloca as possíveis respostas, após correção, projetadas no quadro)) As respostas estão aqui, tá, claro que se vocês colocaram parecido, não tem problema.(+) A outra pergunta, no dois, xi:::. **O exercício dois pedem que vocês olhem o source, o que que é source, alguém sabe?**

**(645) Aluna:** [[Ai, per aí.

**(646) Aluna:** [[É um negócio que, tipo, indica o texto.

**(647) Prof1:** Isso, é a fonte, ok, gente, é a fonte do texto. Então, perguntou lá, a pergunta a, *where is the text published?* Onde o texto foi publicado, onde?

**(648) Aluno:** [[Canadá.

**(649) Aluna:** [[Revista *Faze*.

**(650) Prof1:** Ok, in a *Canadian magazine*.

**(651) Aluna:** Eu coloquei *Faze Magazine*.

**(652) Prof1:** Pode ser também, vocês podem colocar o nome da revista aí, tá ok? E a outra pergunta é, *In your opinion, who would be interested in this text?* **Quem estaria interessado nesse [texto?**

**(653) Aluna:** [Os fãs do *Evanescence*?

**(654) Prof1:** Os fãs do *Evanescence*.

**(655) Aluna:** Eu imaginei quem tá passando por problema.

**(656) Aluna:** Eu coloquei adolescente.

**(657) Prof1:** Ou *teenagers*, não é? [...]

(APÊNDICE J, turnos 570 a 574; 644 a 657, grifo nosso).

O professor levantou apontamentos sobre a fonte do texto, sua importância para fazer inferências prévias sobre o assunto tratado, efeitos tipológicos referentes à internet e também, baseando-se na exploração proposta pelo LD, questiona a quem

<sup>71</sup> Tradução de: “[...] you will have to attend to those other modes in the text as well: you can’t interpret or analyse what was said or written in isolation” (JEWITT, BEZEMER, O’HALLORAN, 2016, p. 24-25).

o texto se direciona, interagindo com as possibilidades de respostas da turma. Toda essa atenção voltada às múltiplas linguagens amalgamadas pelo texto multimodal aproxima o sujeito de aprendizagem de modos de comunicação, verbais e visuais, que já estão infiltrados em nosso cotidiano, corroborados pelas diversas tecnologias. Daí a necessidade de toda práxis pedagógica traçar abordagens que envolvam as diferentes representações semióticas e que esclareçam que o sentido do texto não está engessado no código verbal.

Além da multimodalidade, averiguamos também práticas enviesadas nas aulas de leitura sob a perspectiva dos Multiletramentos. Foi possível perceber que, embora enfrentem adversidades com o tempo da aula e com alguns debates muito breves, os docentes fazem algumas reflexões acerca da multiplicidade semiótica e cultural que caracterizam as práticas multiletradas.

O professor do Ifes (prof1) geralmente recorre a uma abordagem crítica (*Critical Framing*) com prática situada (*Situated Practice*), aproximando, em alguns momentos, a temática da aula (que tratava da relevância de viver de forma plena e de estarmos sempre abertos a novas aprendizagens – Figura 24) à realidade dos alunos, fazendo com que eles se tornem *designers* ativos dos significados dos textos. Os extratos replicados demonstram algumas dessas práticas.

**(11) Prof1:** Gandhi, né. (+) Psi:::. Que que vocês sabem a respeito do Gandhi?

**(12) Aluna:** Que ele é um cara evoluído. (+)

**(13) Prof1:** Também, com certeza.

(14) Aluna: Ah, que ele era formado em direito:::

**(15) Prof1:** Isto!

**(16) Aluna:** Na Inglaterra, depois ele voltou pra Índia. E ele começou a lutar pelos direitos.

**(17) Aluna:** E que ele era passivo, humanitário.

**(18) Aluna:** A *vibe* dele era [muito boa.

**(19) Aluna:** [E que ele tentava fazer revolução sem::: [violência!

**(20) Prof1:** [sem violência. Isto! Isso aí tinha um nome, essa revolução sem violência tinha um nome de *Satyagraha*. Teve até uma operação aqui no Brasil, da polícia federal, chamada Operação *Satyagraha*, então *satyagraha* é o princípio da não agressão, tão importante nos dias de hoje, né?! E ele era chamado de que, mesmo? De(+) Gandhi, mas tinha uma/um outro nome.

**(21) Aluna:** Mahatma?

**(22) Prof1:** Mahatma Gandhi, não era? Esse Mahatma, aqui, gente, significa é::: a grande alma.

[...]

(APÊNDICE J, turnos 11 a 20).

O professor recorre ao conhecimento prévio do aluno, mediante provocações do tipo “Que que vocês sabem a respeito do Gandhi?” (turno 11), para envolvê-lo e correlacionar o que seria trabalhado ao que eles já trazem em seus repertórios (Prática Situada – *Situated Practice*); se a prática pedagógica omite as experiências dos educandos focando na abstração da língua, sua participação ativa no processo de *meaning making* tem grande possibilidade de ser ínfima. Em outro momento, o docente prossegue abrindo espaço para as vozes dos alunos.

**(52) Prof1:** [[Se ajudar. Vamos ver então, aqui nós temos é:: algumas opções, vamos ver se vocês fazem isso aqui, ó. Primeiro, *I play diferente sports*. Cês fazem isso?

**(53) Vários alunos:** [[Sim!

**(54) Aluna:** [[Faço não.

**(55) Aluna:** [[Mais ou menos. Em dia mais feliz, outro triste.

**(56) Aluna:** Eu ando, pulo, um monte de coisa.

**(57) Prof1:** Ok. Essa:: segunda opção fala assim, olha: *I listen to inspiring music*.

**(58) Aluna:** Música inspiradora.

**(59) Prof1:** Isso, eu ouço músicas inspiradoras.

**(60) Aluna:** Às vezes, *I listen to sad music*.

**(61) Prof1:** Ok. A outra opção é *I write poems, blog posts etc*. Cês fazem isso?

**(62) Aluna:** Eu não!

**(63) Vários alunos:** [[Não ((risos))

**(64) Aluna:** [[Blogueirinha!

**(65) Prof1:** É, isso aqui pra mim não resolve.

**(66) Aluna:** Tem gente [que escreve.

**(67) Aluna:** [Essa quatro aí é a minha ((risos)).

**(68) Prof1:** A próxima, *I use [food to cope] my emotions*.

**Aluna:** [Vixe, é a minha]

**Aluna:** [Eu ((risos))]

**Aluna:** [Comer, né?!]

**Prof1:** Isso, né, gente, eu uso comida [para::], esse *cope* aí gente é para lidar com minhas emoções, ok?

**(69) Aluna:** [[Exatamente!

**(70) Aluna:** [[Perfeitamente pra mim!

**(71) Aluna:** Aquela pasta de chocolate! ((risos))

**(72) Prof1:** É, têm pessoas que quando ficam ansiosas, elas comem pra caramba, né.

**(73) Aluna:** Ah, eu quando fico ansiosa, triste, feliz ((risos)).

**(74) Prof1:** Triste, né. E isso é um perigo, né, porque pode causar algum distúrbio depois. Tem gente que não só come comida, mas come as unhas [também.

**(75) Aluna:** [Eu mesma!

[...]

(APÊNDICE J, turnos 52 a 75).

A participação dos alunos expondo o que fazem (“Às vezes, *I listen to sad music*”, turno 60), o que traz ou não resultados para eles (“Perfeitamente pra mim!”, turno 70), ouvindo dos colegas suas experiências também faz do momento de aprendizagem um espaço de compreensão do outro, de aprender com seu

interlocutor e fazer de seus enunciados um encadeado de trocas verbais numa práxis dialógica. Dessa forma, se os alunos respondessem somente sim ou não ou serem questionados “vamos ver se vocês fazem isso aqui, ó. Primeiro, *I play diferente sports. Cês fazem isso?*” (turno 52), seriam negligenciadas a interação, a oportunidade de trazer suas vivências ao grupo, de refletir sobre seus interesses (Prática Situada – *Situated Practice*) e de avaliar a perspectiva do outro (Abordagem Crítica - *Critical Framing*).

Em outras passagens, abre-se espaço novamente para esse tipo de engajamento, demandando assim a imersão do aluno na proposta da atividade.

- (108) Prof1: Aí é *throw*. *Throw*, e *threw away*, passado, é. (+) Gente, o exercício dois pergunta o seguinte. ***In your opinion, can music help people deal with problems?***
- (109) Vários alunos: [[Yes.
- (110) Alunos: [[A lot!
- (111) Aluna: Pra mim, é o que funciona.
- (112) Aluna: [[Adoro, outra *vibe*.
- (113) Aluna: [[Muda tudo quando a gente ouve música.
- (114) Prof1: ***This a personal question, ok, guys? For some people, it helps. For some other ones, it doesn't help at all. (2.0) Pra vocês então, a música pode ajudar vocês a enfrentar os problemas?***
- (115) Vários alunos: Sim.
- (116) Prof1: Sim, né, gente?!
- (117) Aluna: Ou te afogar mais ainda.
- (118) Aluna: [[É, verdade.
- (119) Aluna: [[Exatamente, eu ia falar isso ((incompreensível))
- (120) Várias alunas: [[Verdade.
- (121) Prof1: É, uma boa/esse ponto de vista. Dependendo da música, daqui a pouco descontrola mais a cabeça, né ((risos)).
- (122) Aluna: [[É, isso ((risos)).
- (123) Aluna: [[Pra mim, ajuda.
- (124) Vários alunos: ((vários alunos opinam ao mesmo tempo)) ((partes incompreensíveis))
- (125) Aluno: Tem hora que você ouve aquele Pablo do Arrocha e aí começa a chorar mais ((risos)).
- (126) Prof1: É ((risos)).
- (127) Vários alunos: ((Vários continuam comentando paralelamente)) (partes incompreensíveis).
- (128) Aluna: Gente, mas quando eu *tô bad* eu só ouço música boa, não fico na música [deprê não, afoga mais uai.
- (129) Aluna: [Eu também, mas tem gente que gosta *né*.
- (130) Prof1: É, o importante é ver se pra você funciona ou piora, né.
- (5.0) Gente, então isso aqui, ó, agora que vocês já falaram se ajuda ou não, vocês terão que responder aí nesse dois, *yes, it can* ou não *it can't, ok? It's personal!* (5.0) [...]
- (APÊNDICE J, turnos 108 a 130, grifo nosso).

Mais uma vez, identificamos como o processo de aprendizagem e reflexão é mais efetivo (*Critical Framing*) quando parte-se da aproximação ao que é familiar aos

interlocutores envolvidos, identificando problemas (“É, uma boa/esse ponto de vista. Dependendo da música, daqui a pouco descontrola mais a cabeça”, turno 121), apontando soluções (“Gente, mas quando eu tô *bad* eu só ouço música boa, não fico na música [deprê não, afoga mais uai”, turno 128), aceitando outros pontos de vista (“Eu também, mas tem gente que gosta né”, turno 129) e realizando autorreflexões (“É, o importante é ver se pra você funciona ou piora, né”, turno 130).

Na busca de relações entre o que o texto fala, os sentidos produzidos e como ele interage com as percepções do leitor, é primordial que o aprendiz reflita sobre quais leituras procedidas, por intermédio do texto, terão mais ou menos valor para seu contexto e cotidiano, legitimando, de forma social e dialógica, os sentidos possíveis que se depreenderam daquele discurso e entendendo que “as verdades” que o texto carrega são provisórias, cabíveis de modificações.

O envolvimento em práticas situadas (*Situated Practice*) combinadas com abordagem crítica (*Critical Framing*) também foi demonstrado nas aulas da rede estadual. Um dos exemplos já foi retratado ao longo deste estudo, quando a professora solicitou que os alunos indicassem *slogans* que conheciam, para depois orientá-los sobre a função e característica dessa mensagem. Além desse momento, replicamos outros fragmentos que comprovam esse tipo de abordagem. O primeiro deles refere-se ao ponto em que os alunos devem pontuar, conforme solicitado pelo LD, os tipos de sacola usados por suas famílias, ao longo da discussão sobre o cuidado ecológico (unidade 2, LDLI 2, Figura 19).

**(215) Prof2:** Tem alguém aqui que na família já tem esse hábito de levar a própria sacola pro supermercado?

**(216) Alunos:** ((vários falam ao mesmo tempo))

**(217) Aluno:** [[A minha mãe usa.

**(218) Aluno:** [[A minha avó faz isso.

**(219) Prof2:** Sim, a avó faz, certo. Vocês têm então esse hábito, algumas famílias aqui, de levar a própria sacola pro supermercado pra fazer a compra?

**(220) Alunos:** Não.

**(221) Prof2:** Isso, gente, é uma coisa muito cultural nossa aqui e também por ser cidade mais de interior. Se a gente vai pra uma cidade grande aqui no Brasil, às vezes também não é comum e lá na Inglaterra isso também não existe, você leva a sua sacola, tem que levar a sua sacola de casa, eles não disponibilizam a sacola plástica, tá! Por que que acontece isso? Pensando no todo, aqui, ó ((apontando para o termo *Going green* no quadro)), neste estilo de vida do *Going green*, se você quiser comprar sacola plástica, você tem que pagar por ela, então as pessoas levam a sacola de casa.

- (222) **Aluno:** Lá em Vitória<sup>72</sup> teve um tempo que *tava* com isso aí.
- (223) **Prof2:** Aí, viu?
- (224) **Aluno:** Fez o quê?
- (225) **Aluno:** Tinha que pagar pela sacola.
- (226) **Aluno:** Saiu até no jornal.
- (227) **Prof2:** Olha bem gente, a lógica é sempre a mesma, você paga ou, se você já tem, você vai levar a sua, né, e isso é muito comum em algumas cidades grandes, é porque a gente não pensa nisso, né, eu mesma já não levo minha sacola *pro* supermercado, tenho que começar a levar a minha sacola. E outra coisa interessante, a gente fica esperando a pessoa ensacolar nossa compra.
- (228) **Aluno:** CLARO!
- (229) **Aluno:** Isso é ridículo!
- (230) **Prof2:** Gente, isso não existe em outros lugares não, *tá*? Isso é uma prática nossa aqui; quando você sai, vai *pro* exterior, se você ficar lá esperando, ninguém vai ensacolar não, não tem esse serviço. Inclusive, tem alguns caixas meio que *self service*, você vai lá, passa sua compra, põe na sua sacolinha, paga e vai embora. Isso daí daria certo aqui?
- (231) **Alunos:** Não! ((risos, conversa))
- (232) **Prof2:** Então, assim, só pra gente pensar que é algo também cultural, né?! Não tem; então, da mesma forma que gera uma estranheza pra quem vem pra cá e vê isso, quando a gente sai daqui e vê outros lugares, também é diferente.
- (233) **Aluno:** Professora, teve uma vez que eu fiz a compra aqui, fui ajudar a ensacolar, chegou o cara e bateu na minha mão falando que ele mesmo ia ensacolar. Mas antes não tinha ninguém lá, então não tinha por que ele tirar a minha mão?
- (234) **Prof2:** Porque é o trabalho dele, né, ele *tá* defendendo o dele. Então, ó, voltando lá na letra F, *what kind of bag does your family use?* Que tipo de sacola? *Are they reusable?* São reutilizáveis?
- (235) **Alunos:** Não.
- (236) **Aluno:** Sim! Eu ponho pra usar como lixo, pra ficar na lixeira.
- (237) **Vários alunos:** ((conversa))
- (238) **Prof2:** Ah *tá*, verdade, eu também uso a sacola plástica pra guardar o lixo. Neste caso, é reutilizável?
- (239) **Aluno:** É ué!
- (240) **Prof2:** Aí voltando na nossa pergunta lá, *are they jute bags*, esse *jute bag* seria aquela sacola assim de estopa, aquele tecido, quase parecido com esse daqui ((mostrando a sacola das página 28 no LD)), *tá*. Vocês levam este tipo de sacola pro supermercado?
- (241) **Alunos:** Não.
- (242) **Prof2:** *Plastic bags, paper bags, cotton bags*, o que que é *cotton*?
- (243) **Aluno:** Algodão.
- (244) **Prof2:** Algodão, quando a gente vê lá nas nossas roupas, 100% *cotton*, 100% algodão, *tá*. Depois, tem lá:: (+) é, *leather bags*, *leather* é couro, *or another kind*, ou sacolas de outro tipo? Então a maioria aqui usa sacola.
- (245) **Aluno:** Plástico.
- (246) **Prof2:** Sacola plástica, né? E se reutiliza de alguma forma É [jogando lixo.
- (247) **Aluno:** [jogo lixo.  
(APÊNDICE F, turnos 215 a 247).

O fragmento de enunciados destacado ilustra de forma concreta vários aspectos de um ensino de língua adicional voltado aos Multiletramentos, preocupado, *a priori*, não com a forma da língua, mas com a formação do pensamento do aluno, seu

<sup>72</sup> O aluno refere-se à capital do Estado do Espírito Santo.

acesso a outras culturas e os reflexos da aprendizagem em seu contexto local. Assim, podemos elencar como análises importantes dessa passagem:

- O levantamento de questões locais e pessoais, ampliando a discussão para uma prática situada, crítica e transformada (*Situated Practice, Critical Framing, Transformed Practice*), conforme averiguamos nas colocações: “Tem alguém aqui que na família já tem esse hábito de levar a própria sacola pro supermercado?” “A minha mãe usa”; “A minha avó faz isso” (turnos 215, 217 e 218);
- A correlação entre países e culturas diferentes, causando, a princípio, estranhamento do aluno e tocando em problemas e desafios não tão fáceis de responder e internalizar (*Critical Framing, Transformed Practice*): “[...] é uma coisa muito cultural nossa aqui e também por ser cidade mais de interior. Se a gente vai pra uma cidade grande aqui no Brasil, às vezes também não é comum e lá na Inglaterra isso também não existe, você leva a sua sacola, tem que levar a sua sacola de casa, [...]” (Turno 221); “Lá em Vitória teve um tempo que tava com isso aí” (turno 222) “Isso é ridículo” (turno 229); “[...] só pra gente pensar que é algo também cultural, né?! Não tem, então, da mesma forma que gera uma estranheza pra quem vem pra cá e vê isso, quando a gente sai daqui e vê outros lugares, também é diferente” (turno 232).
- Valorização das experiências diferentes dos educandos, abrindo oportunidades de ouvir as vivências deles, dando voz e vez a sua história: “Professora, teve uma vez que eu fiz a compra aqui, fui ajudar a ensacolar, chegou o cara e bateu na minha mão falando que ele mesmo ia ensacolar. Mas antes não tinha ninguém lá, então não tinha por que ele tirar a minha mão?” (turno 233).
- Espaços para relatar curiosidades e outros hábitos (como no caso em que cita-se como ocorre na Inglaterra e em cidades grandes), além de fazer da instrução aberta (*Overt Instruction*) um momento de aproximar o vocabulário empregado no texto ao seu uso cotidiano: “Algodão, quando a gente vê lá nas nossas roupas, 100% *cotton*, 100% algodão, *tá*. [...]” (turno 244).

Essa didática da professora reforça a ideia de que o universo de aprendizagem de língua adicional não se limita a uma série de regras a serem obedecidas ou fatos a serem ouvidos. Há que se permitir ao aluno, conforme comprovado nas passagens

anteriores, uma conduta participativa, que revela suas dificuldades, sua história de vida e seus pontos de vista, uma vez que a paisagem semiótica da comunicação atual demanda professores e alunos que fazem escolhas significativas sobre o que e como aprendem, para então construir o sentido do que é lido. Afinal, o que se espera do educando atualmente é justamente um sujeito capaz de: pesquisar informações usando múltiplas fontes e mídias, analisar ideias a partir de diferentes perspectivas, trabalhar em grupo de forma colaborativa, lidar com questionamentos complexos e possíveis resoluções de problemas, tomar responsabilidades a partir do que foi aprendido e realizar autoavaliação crítica de suas opiniões e aprendizagens (KALANTZIS et al., 2016).

Uma segunda passagem que demarca aspectos importantes para a análise aqui pretendida também refere-se à unidade 2 do LD (*Going green*), especificamente numa atividade (exercício 1, letras *e*, *f*, *g* - Figura 20) que requer que o aluno responda sobre a mensagem principal que os três cartazes do anúncio publicitário tentam produzir.

**(149) Prof2:** Poluição do mar, e aí qual seria a mensagem principal que o autor quis mostrar aí quanto à poluição do mar?

**(150) Aluno:** Ah, tipo (+), a consequência *pras* gerações futuras se a gente continuar poluindo a água, o mar.

**(151) Prof2:** Sim, certo. Mais alguém quer completar a letra *f*? (+) ((Nome de uma aluna)), a letra *f*, você não terminou não?

**(152) Aluna:** Eu coloquei que:: eles passam a mensagem de conscientização da poluição dos oceanos, para que nossos filhos possam ver e não apenas imaginar, ouvir histórias contadas sobre o mar limpo.

**(153) Prof2:** Sim, então ó, poluição dos oceanos para que nossos filhos possam ver e não apenas imaginar, ouvir histórias [contadas sobre

**(154) Aluna:** [é, igual eu/, a minha mãe fala que ela tomava banho ali no rio *Cricaré*<sup>73</sup>, era limpinho, ela falava, aí eu fico pensando, gente, tomar banho ali, que nojo! Deus me livre, é sério professora! Ela tomava banho ali.

**(155) Prof2:** Sim, eu sei. Vocês percebem que a ((nome da aluna)) sempre consegue fazer essa visão do global e trazer pro local, *né*?! É interessante e importante isso! Ok, *psi*::u, letra *g* então, linguagem verbal e não-verbal da letra/ do cartaz *c*, qual a mensagem principal? E aí, ((nome de um aluno)), qual é a mensagem principal?

**(156) Aluna:** Das três?

**(157) Prof2:** Não, da letra *c* só, do *Patinho Feio*.

**(158) Aluno:** Que:: o texto *tá* falando que não quer que a gente conte essas histórias *pros* nossos filhos e para isso é preciso preservar o

---

<sup>73</sup> Rio Cricaré (ou Rio São Mateus) é um rio que nasce no Estado de Minas Gerais e corta alguns municípios do Espírito Santo, entre eles, Nova Venécia; deságua no Oceano Atlântico na altura da cidade de Conceição da Barra/ES.

**meio ambiente para que não aconteça uma degradação tão grave como tá acontecendo atualmente.**

**(159) Prof2:** Sim. Então, percebem que os três/, vocês sentiram assim dando a mesma resposta? Todos os três têm a mesma preocupação, a mensagem principal é as gerações, são as gerações futuras. Tá bom? [...] (APÊNDICE G, turnos 149 a 159, grifo nosso).

As indagações da docente incentivam a turma a participar, responder, mesmo que um ou outro aluno já tenha falado ( “[...] Mais alguém quer completar a letra f?” - turno 151), o que propicia ouvir diferentes pontos de vista e, até mesmo, formas distintas de dizer algo semelhante ao outro. Essas vozes sociais elaborando sentidos ao texto oportunizam a abordagem crítica (*Critical Framing*), o que pode potencializar uma prática transformada (*Transformed Practice*) e, inclusive, ativar conhecimentos, correlações, comparações, como foi o caso da aluna que, ao ouvir diálogo sobre a poluição dos mares, voltou seu olhar para sua realidade, ao lembrar da poluição do rio que corta a cidade onde vive: “[...] é, igual eu/, a minha mãe fala que ela tomava banho ali no rio *Cricaré*, era limpinho, ela falava, aí eu fico pensando, gente, tomar banho ali, que nojo! Deus me livre, é sério professora! Ela tomava banho ali” (turno 154).

A educadora ressalta a importância desse elo entre o global e local que a aluna estabeleceu (turno 155), no entanto, não se aprofunda nos reflexos do enunciado dela, o que motivaria um debate mais crítico, voltado às mudanças provocadas pelo homem na natureza local. Alguns apontamentos poderiam ter sido feitos a fim de ampliar a visão do aluno sobre seu próprio futuro, caso o homem permaneça intervindo no meio ambiente, por exemplo: questionamentos a respeito das ações que podem ter ocasionado a diferença entre o rio de tempos atrás e o atual, pesquisa com os pais e familiares mais velhos que usufruíram de outra realidade ambiental, ações que podem ser envidadas para que o impacto ambiental seja menor, entre outros. Abordagens com esse viés favorecem uma Prática Transformada (*Transformed Practice*).

Ainda na mesma aula, guiada pelas propostas do LD (Figura 20), a professora retorna à opinião dos alunos para instigá-los sobre a temática ambiental, por intermédio de uma pergunta que gerou muito debate e dúvida.

(233) **Prof2:** Na opinião de vocês, que que é mais [fácil de prevenir], o desmatamento ou a poluição?

**Aluna:** [A poluição]

**Aluno:** [A letra b]

**Prof2:** Por que que a poluição é mais fácil prevenir?

(234) **Aluna:** [[Porque, porque:::

(235) **Aluna:** [[Qual é a mais fácil?

(236) **Aluno:** Porque é mais [fácil de evitar.

(237) **Aluna:** [É mais fácil de evitar? É pra falar qual a mais fácil de evitar?

(238) **Aluna:** De prevenir, né!?

(239) **Vários alunos:** ((Vários falam ao mesmo tempo sobre o que é mais fácil para eles)).

(240) **Aluna:** Eu não acho mais fácil porque todo mundo polui. ((Conversa))

(241) **Prof2:** ((Ao perceber que vários debatem o tema)) Psi::u, escuta gente, um de cada vez.

(242) **Aluna:** Porque muita gente polui e pra você poder conseguir tirar o petróleo do mar, por exemplo, é muito difícil, mais demorado. É mais fácil o desmatamento.

(243) **Prof2:** Você acha então que é mais fácil prevenir o desmatamento?

(244) **Aluna:** Ahã.

(245) **Prof2:** Quem acha mais? (+) Quem discorda? ((Ao perceber que um aluno levantou a mão)) Vai lá, ((nome do aluno)).

(246) **Aluno:** Eu acho mais fácil prevenir o desmatamento.

(247) **Aluno:** Prevenir, cara.

(248) **Prof2:** É mais fácil o desmatamento?

(249) **Aluna:** O, *fêssora* ((aluna levantando a mão))

(250) **Aluno:** Não tem como o país desenvolver o PIB dele sem poluir, cara!

(251) **Aluna:** Verdade, ((nome do aluno)).

(252) **Aluna:** Eu discordo. E depois o que acontece?

(253) **Aluno:** Depois que acontece a poluição, o jeito é conviver.

(254) **Aluna:** É mais fácil pelo menos tentar evitar isso, a poluição. ((conversa na turma)) Porque tipo, nós mesmo não lembramos muito do negócio de reutilizar nossas coisas.

(255) **Prof2:** Envolve muito também o que a gente pensa que é o desmatamento.

(256) **Vários alunos:** ((Debate na turma)) (incompreensível)

(257) **Aluna:** Mas a gente fazer a nossa parte, porque, tipo, nem todo mundo vai dar o seu máximo pra reutilizar as coisas.

(258) **Aluna:** Pra mim é mais fácil colocar árvore do que tirar o lixo do fundo do mar.

(259) **Aluno:** *Pô*, mas tem desmatamento que é pra ampliar a terra e não pra/

(260) **Aluna:** É prevenir e não fazer uma coisa depois que a outra *tá* feita. É prevenir! Fazer alguma coisa antes.

(261) **Aluna:** Eu acho que o desmatamento é uma ação direta nossa.

(262) **Prof2:** Hã? Como?

(263) **Aluna:** É que a gente que polui as coisas.

(264) **Aluno:** O desmatamento também.

(265) **Aluna:** *Tá*, gente, mas o que que a gente pode fazer pra prevenir, fazer antes disso?

(266) **Aluna:** Então, a gente pode não jogar o lixo na água.

(267) **Aluna:** Cês tão falando/ ela falou certo ((apontando para a aluna que falou para não jogar lixo na água)).

(268) **Prof2:** Entenderam? Então, o que a gente pode fazer? Vocês concordam então que o mais fácil é a poluição na opinião de vocês?

(269) **Aluna:** Eu acho.

(270) **Aluna:** Eu acho que não.

- (271) Aluno:** Agora eu acho assim que é a poluição mais fácil pra prevenir. ((Aluno que tinha falado anteriormente que achava que ser o desmatamento de mais fácil prevenção)).
- (272) Prof2:** É? Se a gente em pensar em desmatamento? Teve uma observação interessante na outra sala, “*Professora, mas e o papel?*”
- (273) Aluna:** É, então! A borracha!
- (274) Aluna:** Mas tem como fazer papel vegetal.
- (275) Aluno:** Aí gasta mais água, mais energia. ((Recomeça o debate entre vários)) (incompreensível)
- (276) Aluna:** Árvore demora mais pra crescer.
- (277) Aluna:** Mas gente, se você retirar uma árvore, você pode replantar. É só pensar!
- (278) Prof2:** Então é mais fácil/. Ó, pra ((nome da aluna)) nenhum dos dois é mais fácil. Se a gente pensar em poluição, gente, tem vários tipos de poluição. Veja a sua sala ali, ó, jogar o lixo ((apontando para a porta, pois a sala de aula desta turma fica em frente à sala de Inglês)), igual assim ó, embaixo das carteiras assim ((fazendo o gesto de passar a mão embaixo das mesas)). Então, a gente pensar em desmatar não é só pegar ali um motosserra e sair lá derrubando tudo. Vou dar um tempinho pra vocês anotarem a resposta de vocês então, na sua opinião (+) que tipo de problema ambiental é mais fácil [prevenir.
- (279) Aluna:** [Eu acho que é os dois!
- (280)**
- Prof2:** E por que se você acha que é um, acha que é o outro, se você acha que é os dois, põe a opinião de vocês, tá?!
- (281) Aluno:** Cé acha que é o que? ((Nome da professora)), você acha que é o quê? ((Este é um dos alunos que faz parte do trio que senta na parte de trás da sala, que fora chamado atenção no início da aula por não estar respondendo no caderno)).
- (282) Aluna:** É a sua opinião, não é a dos outros não.
- (283) Aluno:** Tá, mas eu quero ouvir a opinião dela também.
- (284) Prof2:** O que que você acha? ((risos))
- (285) Aluno:** Não, sério.
- (286) Prof2:** Eu tô te devolvendo a pergunta.
- (287) Aluna:** Eles querem colar de você, professora ((risos))
- (288) Aluno:** Não, não.
- (289) Prof2:** Não, mas *cês tão* mais pra qual?
- (290) Aluno:** Não, sério, mas o que *cê* acha? Você, vai. Eu acho o desmatamento.
- (291) Prof2:** Desmatamento? E vocês ((virando para os outros dois que compõem o trio))?
- (292) Aluno:** Desmatamento.
- (293) Aluno:** Desmatamento.
- (294) Prof2:** Tá, a minha, na minha opinião, *tá* (+), eu acho que é poluição.
- (295) Aluno:** Viu, você falou outra coisa ((virando pro colega)).
- (296) Prof2:** O ((nome do aluno)) *tá* falando que é o desmatamento. ((conversa)) Gente, gente, voltando!! (5.0) A letra *b* a pergunta é qual campanha, qual cartaz pra você/ você achou que tem mais efeito? Foi o cartaz *a*, *b* ou *c*?
- (297) Aluna:** A *a*.
- (298) Prof2:** Você olhou e gerou aí mais um impacto.
- (297) Aluna:** Letra *a*.
- (APÊNDICE G, turnos 233 a 297).

Todo esse trecho da aula ratifica a relevância de uma prática transformada (*Transformed Practice*) que discute, que traz as dúvidas para o contexto do debate, que desafia o aluno em suas aspirações e em seus pontos de vista, que possibilita a

transferência do conhecimento formal para sua realidade, enfim, que amplia o repertório cultural, social e cognitivo do aprendiz por meio de processo de construção e ressignificação dos sentidos, oferecendo possibilidades de intervenção direta em seu cotidiano. Tais colocações são comprovadas por vários enunciados dispostos nesse fragmento:

- Ao incitar o educando a justificar suas respostas referentes a uma pergunta complexa: “que que é mais [fácil de prevenir], o desmatamento ou a poluição? [...]Por que que a poluição é mais fácil prevenir?” (turno 233); “Quem acha mais? (+) Quem discorda?” (turno 245); “Vocês concordam então que o mais fácil é a poluição na opinião de vocês?” (turno 268);
- Ao propiciar que a turma tenha contato com diferentes opiniões para uma mesma pergunta, entendendo outros argumentos: “Porque muita gente polui e pra você poder conseguir tirar o petróleo do mar, por exemplo, é muito difícil, mais demorado. É mais fácil o desmatamento” (turno 242); “É mais fácil pelo menos tentar evitar isso, a poluição. ((conversa na turma)) Porque tipo, nós mesmo não lembramos muito do negócio de reutilizar nossas coisas” (turno 254); “Mas gente, se você retirar uma árvore, você pode replantar. É só pensar!” (turno 277);
- Ao compartilhar suas visões a respeito do tema, indagada pelos próprios alunos, estabelecendo uma relação de afinidade e partilha: “*Tá*, a minha, na minha opinião, *tá* (+), eu acho que é poluição” (turno 294).

Destacamos, ainda, momentos das outras aulas assistidas na escola estadual que articulam a perspectiva dos Multiletramentos, conforme notamos nas passagens que se seguem, referentes à unidade 3 do LD adotado (*Alive High* – Figuras 21, 22 e 23), cujo enredo gira em torno da temática *Alimentação saudável (Healthy eating)*.

**(199) Prof2:** Não, só discutir. Pular refeições não [é saudável; que mais?

**(200) Aluna:** [!:, eu pulo direto!

**(201) Aluno:** [[Porque você pode *tá* perdendo importantes nutrientes, vitaminas também.

**(202) Aluna:** [[Ter um bom café da manhã!

**(203) Prof2:** E, só o quê?

**(204) Aluno:** ((Para o colega)) Fala, você falou agora!

**(205) Aluna:** Ele falou da questão do café da manhã.

**(206) Prof2:** Muitas vezes, não é, acaba que quando fala pular uma refeição, é muito comum que as pessoas pulem qual refeição?

**(207) Aluna:** [O almoço.

**(208) Aluna:** [O café.

**(209) Prof2:** O almoço ou o café da manhã?

- (210) **Vários alunos:** ((Vários respondem ao mesmo tempo))
- (211) **Aluna:** [[O café da manhã.
- (212) **Aluna:** [[Eu quando pulo, pulo o almoço.
- (213) **Aluna:** [[Se eu pular o café da manhã, eu morro.
- (214) **Aluna:** Eu [também.
- (215) **Aluno:** [Se eu não tomar café, eu passo mal.
- (216) **Prof2:** Aqui *tá* dando o exemplo, *tá*, o texto *tá* falando que o café da manhã, *tá*, é mu:ito importante. Ok. (+) Mas a gente aprende aqui que não deve pular nenhuma refeição, né!
- (217) **Vários alunos:** ((Alunos continuam debatendo entre eles sua prática alimentar)).
- (218) **Prof2:** Psi::u. (+) Ó, então *cês tão* vendo aí como pular refeição pode prejudicar, né?! O número dois, aí, a dica dois, esse grupo aí do fundo, quem vai ler pra gente? ((Nome de uma aluna))!
- (219) **Aluno:** ((Nome da aluna)) é bilíngue!
- (220) **Aluna:** Ui! ((risos)) *Fruits and vegeta/vegetables are good sources of many of, of the vitamins and minerals your body needs during your teenage years. Aim to eat at least five portions of a variety of fruit and veg a day.*
- (221) **Prof2:** Ok. Que que vocês entenderam da dica número dois? Que que falou então, ((nome de um aluno))?
- (222) **Aluno:** *Fessora*, *tá* falando que::
- (223) **Vários alunos:** ((risos))
- (224) **Aluno:** Ué, eles começam a rir já! ((risos)) Frutas e vegetais são bons porque *possui* muitos minerais que nosso corpo precisa. É::, e o objetivo é, o objetivo é, no mínimo, de cinco porções de frutas e vegetais no dia.
- (225) **Prof2:** [[Sim.
- (226) **Aluna:** [[Olha:::
- (227) **Prof2:** Quando fala aqui de cinco porções, são as cinco refeições que a gente tem que fazer durante o dia, *tá*?! Que cinco refeições, gente?
- (228) **Vários alunos:** ((Vários começam a responder juntos))
- (229) **Alunos:** [[Café da manhã
- (230) **Prof2:** [[Café da manhã, lanche da [manhã,
- (231) **Alunos:** [Almoço
- (232) **Prof2:** [[Almoço, lanche da tarde
- (233) **Alunos:** [[Lanche da tarde e a [janta
- (234) **Prof2:** [Janta.
- (235) **Vários alunos:** ((Vários alunos falam junto sobre a ceia)) (incompreensível)
- (236) **Aluna:** [[Professora, tem a ceia.
- (237) **Aluna:** [[Tem o lanche [da noite ((risos))
- (238) **Aluna:** [Eu como à noite depois.
- (239) **Aluna:** O lanche da madrugada tem também! (4.0)
- (240) **Prof2:** *Tá*, tem a ceia, então *vamo* botar mais um né, esse povo *fitness* ((risos)).
- (241) **Aluna:** Não mas eu não como nenhum lanchinho, é só esse da noite ((risos))
- (242) **Vários alunos:** ((vários alunos comentam entre si sobre sua ceia))
- (243) **Prof2:** É. Gente, psi::u, então a segunda dica fala do quê? Da quantidade, não é, que a gente tem que ter de refeições por dia. Ó, viram aí como é recomendável fazer as refeições direitinho?! Uma não substitui a outra e não entra aqui o lanchinho da madrugada não, *tá*?! ((risos)) [...]
- (APÊNDICE I, turnos 199 a 243).

A atividade desenvolvida nos turnos transcritos era a leitura do texto que ilustra a seção de leitura da unidade do LD (Figura 21). Antes desse momento, a turma foi dividida em quatro grupos para que cada um focasse em uma das quatro dicas de alimentação saudável que o texto relata. Assim, quando procedem a leitura, os

grupos já têm consciência do que aborda cada parágrafo e compartilham com os demais o que foi entendido. Antes disso, a leitura em inglês é feita por um integrante do grupo.

Os alunos chegam a uma compreensão geral do texto (“Ele falou da questão do café da manhã”, turno 205; “Frutas e vegetais são bons porque *possui* muitos minerais que nosso corpo precisa. É::, e o objetivo é, o objetivo é, no mínimo, de cinco porções de frutas e vegetais no dia”, turno 224), expõem seus hábitos (“Eu quando pulo, pulo o almoço”, turno 212; “Se eu não tomar café eu passo mal.”, turno 215), acrescentam o que não foi colocado pelo texto (“Tem o lanche [da noite”, turno 237) e compartilham orientações (“Ó, viram aí como é recomendável fazer as refeições direitinho?! Uma não substitui a outra e não entra aqui o lanchinho da madrugada não, tá?, turno 243). Esses procedimentos coadunam com as proposições metodológicas dos Multiletramentos: abordagem crítica (*Critical Framing*), prática situada e transformada (*Situated, Transformed Practice*), o que se repete na conclusão da aula, quando a turma debate sobre ações de promoção de alimentação saudável à população com baixa renda (proposta pelo LD – Figura 23), trazendo soluções que atendam a realidade do município em que residem, conforme destacado abaixo.

**(503) Prof2:** [...] *In groups, make a list of actions that can be taken to help lower-income and minority group/ minority neighborhoods have access to healthy food. Share your list with your class. Here is some useful language/.* Cês podem fazer em português, tá?! É uma lista, então, escutem o que que é pra fazer, pode fazer em dupla, com o colega do lado aí, ou fazer em grupo, quais ações podem ser tomadas (4.0) pra que pessoas, é:::, que não têm/ que têm baixa renda (+) ou minorias tenham acesso à alimentação saudável. **O que que já é feito, talvez, em Nova Venécia pras famílias mais carentes terem uma alimentação saudável ou o que que pode ser feito, quais são as sugestões, agora nós vamos pensar a nível aqui da nossa comunidade**, em Nova Venécia, tá?! Vamos pensar pelo menos três, por grupo.

**(504)** ((Alunos passam a falar conjuntamente))

**(505) Aluna: Uma horta em prol da comunidade.**

**(506) Prof2:** Ótimo!

**(507) Aluna:** É horta comunitária [isso.

**(508) Aluna:** [Tem também a plantação familiar que todo mundo pode fazer.

**(509) Aluno:** É, tem que ter incentivo né, porque aí é menos agrotóxico.

**(510) Aluna: Já tem uma lojinha lá do outro lado que vende [sem agrotóxico.**

**(511) Aluno:** [Professora, aqui na frente, ó:::, [antigamente], toda quarta-feira

**Prof2:** [Sim]

- (512) **Aluna:** ((Indicando com a mão)) Aqui na Assistência Social<sup>74</sup>, aqui.
- (513) **Aluno:** **É, tinha uma feira enorme aqui, ó, eles davam tipo verduras que vinham de produtores rurais da [cidade.**
- (514) **Prof2:** [Sim, da cidade, né.
- (515) **Aluno:** É, aí eles cadastravam e davam pra pessoas de:: baixa renda;
- (516) **Prof2:** Eu acho que é aqui na Assistência Social mesmo, tem um dia da semana, né?
- (517) **Aluna:** Mas eles ainda dão cesta básica com arroz, feijão, macarrão/
- (518) **Prof2:** Sim, também né. **Ó, então, coloquem a sugestão de vocês e, se vocês já souberem de alguma coisa que já é feita também, coloquem aí, tá. Já foi falado aqui a horta comunitária, [mais o quê?**
- (519) **Aluna:** [Horta, plantação familiar sem agrotóxico.
- (520) **Aluna:** Pra mim, esse é o mais importante!
- (521) **Prof2:** Como, ((nome da aluna))?
- (522) **Aluna:** **Esse de plantar é casa sem agrotóxico, lá em casa minha mãe só compra naquela loja sem agrotóxico.**
- (523) **Prof2:** É, esse é muito importante porque aí já vai criando o hábito do natural, né, sem agrotóxico. Quando tem condições de comprar ou a saída que vocês deram aqui, plantação familiar sem o agrotóxico. Então, incentivo à plantação familiar E/
- (524) **Aluna:** É::/
- (525) **Aluno:** Ajuda da Assistência Social.  
(APÊNDICE I, turnos 503 a 525, grifo nosso).

Acrescentamos ainda que em vários momentos de todas as aulas observadas na escola estadual foi possível perceber como a professora procede com instruções abertas (*Overt Instruction*) voltadas aos aspectos linguísticos, fonológicos e estruturais da língua.

- (239) **Prof2:** Calma aí, *vamo* chegar lá. *Vamo* primeiro entender esse exercício aqui, ó. Acompanha lá, psi::u. *Take a look at the food items below. In your notebook, write the ones present in your diet, and put them in the right category of the Liv/ Livewell 2020 diet chart.* (+) Então vocês vão olhar to::dos esses alimentos que estão escritos aí, entender o que cada um é e escrever no caderno de vocês, pro número dois, aqueles que estão presentes na alimentação de vocês, os que estão aí e que vocês comem, *tá*. E aí *tá* pedindo pra vocês colocarem dentro da categoria da *Livewell diet*, então vocês vão escrever aí no caderno de vocês, [por exemplo,]
- Aluna:** [todas essas aí?]
- Prof2:** Lá, o primeiro, [*fruit and*] *vegetables* ((escreve no quadro)).
- (240) [*fruit*] (4.0)
- (241) **Aluno:** Ah, mais trabalho.
- (242) **Prof2:** É, mais trabalho.(+) Todos os *fruits and vegetables* que estão aí e que vocês comem na alimentação [de vocês *tá* incluído.
- (243) **Aluna:** [Ó, professora, o que é:: *cassava*?
- (244) **Prof2:** Ah *tá*, essa palavra aí, ó, *tá* lá em cima, aqui ó ((apontando no livro virado para os alunos)), é::, é o equivalente pra mandioca ou aipim, em inglês.
- (245) **Aluna:** Professora, o *tomato* aí é tomate?
- (246) **Prof2:** Sim.
- (247) **Aluna:** Que que é *pomegranate*?
- (248) **Prof2:** É::, alguém sabe que que é *pomegranate*, alguém sabe?

<sup>74</sup> O Prédio da Secretaria de Assistência Social do município fica localizado próximo à escola, a menos de 200 metros.

- (249) **Aluno:** Parece que já vi, [sei lá, véi.  
 (250) **Prof2:** [Você já viu? Em inglês é uma palavra tão grande e:: em português é [pequena.  
 (251) **Aluno:** [O que professora?  
 (252) **Aluna:** [Dá uma dica!  
 (253) **Prof2:** Começa com R, é uma [frutinha  
 (254) **Dois alunos:** [Rabanete  
 (255) **Prof2:** Não, a mãe faz chá quando tá com [dor de garganta] ((aponta a garganta)).  
**Vários alunos:** [Romã]  
**Prof2:** Romã, tá, em inglês é essa palavra aí, *pomegranate*.  
 (APÊNDICE H, turnos 239 a 255).

Um fato interessante é que a professora, na abordagem das instruções abertas (*Overt Instruction*), não fala simplesmente o significado de cada palavra; ela questiona se alguém sabe e não menciona os termos que eles já conhecem; ademais, quando aparece um nome de fruta bem diferente, indaga os alunos e, antes da tradução, desafia-os a encontrar a correspondência em português ao correlacionar o uso da fruta *pomegranate* a hábitos culturais dos familiares (“Não, a mãe faz chá quando *tá* com [dor de garganta]”, turno 255).

Neste outro fragmento de enunciados, a instrução aberta ocorre através da revisão de conceitos familiares aos alunos, mas que a docente viu como relevante para o entendimento dos textos que compunham a unidade do LD em questão.

- (30) **Prof2:** Se a gente pensa que(+) linguagem, nós temos dois tipos de linguagem, que nós podemos chamar de/  
 (31) **Aluno:** Verbal.  
 (32) **Prof2:** E de?  
 (33) **Aluno:** Não-verbal. ((Enquanto o aluno fala, a professora escreve os termos no quadro)).  
 (34) **Prof2:** Todas as duas formas de comunicação, elas estão ali pra produzir significado. Então a linguagem verbal, nós vamos pensar em que tipo de linguagem quando a gente verbaliza, é qual?  
 (35) **Aluno:** [[Com verbo.  
 (36) **Aluno:** [[Falada.  
 (37) **Prof2:** A língua falada mas também a gente pensa aí em outras formas da língua falada; ela é o quê?  
 (38) **Aluno:** Escrita.  
 (39) **Prof2:** ((sinal afirmativo)) Escrita também. Então a gente pensa em textos e na (+) ((sinalizando para a boca)) [fala]  
**Aluno:** [fala]  
**Prof2:** E a gente tem a linguagem não verbal. Que que é uma linguagem não-verbal?  
 (40) **Aluno:** Imagem.  
 (41) **Prof2:** Imagens, símbolos. Então, ó ((muda de slide)), quando ela é verbal, escrita, falada é a linguagem verbalizada e não-verbal são ((lendo o slide)) signos visuais, imagens, cores, luz, formas, movimento(+) tudo isso aqui é tão importante quanto a linguagem verbal.[...]  
 (APÊNDICE F, turnos 30 a 41).

Esses conhecimentos a respeito dos aspectos da linguagem, sua estrutura e funcionamento constituem-se como essencial para a formação de um sujeito que fará uso da língua para negociar significados, para se comunicar e entender, paralelamente, suas formalidades.

As orientações a respeito do funcionamento linguístico também foram averiguadas ao longo das aulas observadas na escola da rede federal, como podemos detectar em alguns extratos.

(94) **Prof1:** Nem sempre, né. O que que é *counselor*?

(95) **Aluna:** Conselheiro?

(96) **Prof1:** Conselheiro, [isso.

(97) **Aluna:** [Tipo psicólogo pra nós.

(98) **Aluna:** ((Nome do professor)), faz favor.

(99) **Prof1:** Yes.

(100) **Aluna:** Como se pronuncia essa palavra aqui? ((apontando para *through* no LD))

(101) **Prof1:** *Through, through*. Essa palavra que tá aí, gente, é um pouquinho difícil de pronunciar, né, essa que tá no exercício um, essa ((soletrando)) t-h-r-o-u-g-h, xi:::, é *through*, ok, *through*.

(102) **Aluna:** *Through* ((repetindo conforme ensinado pelo professor)).

(103) **Aluna:** Parece com *truth* de verdade.

(104) **Prof1:** Aí é *truth* ((enfazando a diferença na pronúncia)).

(105) **Aluna:** Parece, né.

(106) **Prof1:** É, parece um [pouco, né.

(107) **Aluna:** [Tem aquele *threw* de jogar fora.

(108) **Prof1:** Aí é *throw*. *Throw*, e *threw away*, passado, é. [...]

[...]

(199) **Prof1:** Isso.(+) Quando vocês leem um texto assim, gente, não há necessidade de você entender palavrinha por [palavrinha, ok, pessoal?!

(200) **Aluno:** [Só o sen/, só o sentido mesmo.

(201) **Aluna:** [E também pelo contexto, né, ajuda!

(202) **Prof1:** É, isso, o contexto, né, vai te (+) te ajudar a entender, beleza?!

[...]

(204) **Prof1:** [...] *There are, existem, a lot of artists but those two artists I really, really fell and I listen to their songs and they kind of help pull me through no matter what I'm going through*. Vamos traduzir isso aqui? Então ela falou assim que:: esses dois artistas eu realmente sinto e ouço suas músicas, ok, gente? Reparem que aqui tá *songs*, né, não tá *musics*, ok, gente?

(205) **Aluna:** É por que isso?

(206) **Prof1:** É porque *music* é a própria arte e *music* você não coloca no plural, ok, pessoal? *Song* que vai pro plural, então não existe *musics*, né! É:: as suas músicas e [eles/

(207) **Aluna:** [mas tanto faz qualquer uma das duas?

(208) **Aluna:** ((bem baixinho)) Sim!

(209) **Prof1:** A *music* é a arte no geral, música; eu estudo música, você não fala que *I study songs*, entendeu (+) *I study music*, (+) ok, mas aquilo que você produz é [a *song*]. *Did you understand*, ((nome da aluna))?

**Aluna:** [um:::]

**Prof:** *Song* vai para o plural, *music* não vai para o plural.

(APÊNDICE J, turnos 94 a 108).

Percebemos que a turma é bem envolvida e interessada também nos aspectos fonológicos e estruturais da língua, fazendo com que as instruções abertas (*Overt Instruction*) não se limitem a traduções rápidas e prontas. Com base na passagem anterior, averiguamos que:

- As constantes perguntas e curiosidade dos alunos a respeito da pronúncia, das regras e do entendimento do texto fomentam o alargamento das discussões e, conseqüentemente, do conhecimento dos aspectos formais da LI (“Como se pronuncia essa palavra aqui?”, turno 100; “Parece com *truth* de verdade “, turno 103; “Tem aquele *threw* de jogar fora”, turno 107; “É por que isso?”, turno 205; “mas tanto faz qualquer uma das duas?” turno 207);
- O docente conduz a aula e as réplicas às indagações dos educandos de forma que aguça maior interesse pela compreensão do texto e do funcionamento linguístico, motivando, inclusive, o engajamento no contexto (“Quando vocês leem um texto assim, gente, não há necessidade de você entender palavrinha por [palavrinha, ok, pessoal”, turno 199; “Reparem que aqui *tá songs*, né, não *tá musics*, ok, gente?”, turno 204; “A *music* é a arte no geral, música; eu estudo música, você não fala que *I study songs*, entendeu (+) *I study music*, (+) ok, mas aquilo que você produz é [a *song*]. *Did you understand*, ((nome da aluna))?”), turno 209).

Esses procedimentos realizados em sala fazem com que a Instrução Aberta (*Overt Instruction*) não se resuma a um espaço de transmissão direta com memorização e mecanização do ensino, mas que propicie intervenções ativas do professor e dos próprios alunos e que permita a obtenção explícita de características e funções práticas da língua, posto que a Instrução Aberta, enquanto proposição metodológica dos Multiletramentos,

[...] inclui centralmente os tipos de esforços colaborativos entre professor e alunos, nos quais o aluno pode realizar uma tarefa mais complexa do que realizá-la sozinha, em que toma à consciência clara da representação e interpretação do professor dessa tarefa e de suas relações com outros aspectos do que estão sendo aprendidos<sup>75</sup> (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 86, tradução nossa).

<sup>75</sup> Tradução de: “[...] It includes centrally the sorts of collaborative efforts between teacher and students wherein the student is both allowed to accomplish a task more complex than they can accomplish on their own, and where they come to conscious awareness of the teacher's representation and interpretation of that task and its relations to others aspects of what is being learned” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 86).

Nos fragmentos que se seguem, conseguimos notar como o apoio colaborativo entre alunos e docente, conforme citado acima pelo Grupo de Nova Londres (1996), acarreta novos aprendizados, estabelecendo correlações linguísticas entre a língua materna e a língua adicional ensinada, o que reflete diretamente na internalização do conteúdo e nas formas de construção de significado.

- (148) Prof1: Isto. *Ok, friends?* (+)(+) Então, vamos lá. **Tá vendo, é, a ((nome da aluna que traduziu grande parte da pergunta)) traduz de uma maneira, se eu pedir pra ela ((apontando pra outra aluna)) traduzir, ela vai traduzir de outra maneira, e ela de outra maneira, mas o sentido vai ser sempre o mesmo.** Ok, gente? Vamos ver como é que ela respondeu essa pergunta. (+) ((Aproximando-se de uma aluna)) *Put away your cell phone, please.*
- (149) Aluna: Não, professor, ela *tá* vendo uma tradução aqui só.
- (150) Prof1: *Vamo lá!* Gente, *tá* dizendo assim, olha. *You know, just keep your chin u/* Engraçado, **algumas expressões na língua inglesa, assim, as palavras que eles usam são diferentes, mas o sentido é o mesmo. Cês sabem o que que é chin?**
- (151) Aluna: ((baixinho)) Não
- (152) Prof1: Isso aqui, ó ((apontando para o queixo)).
- (153) Aluna: Queixo?
- (154) Prof1: É o queixo. [Então/
- (155) Aluna: [Cabeça erguida, né?
- (156) Prof1: É ((risos)), *tá* vendo? Eles usam ((apontando para o queixo)) essa parte do corpo, nós usamos ((apontando para a cabeça)) essa parte pra fazer referência a isso aqui, né, pra usar essa expressão. [*Chin up.*
- (157) Aluna: [Levantar a cabeça.
- (158) Prof1: O que seria esse *chin up*?
- (159) Aluna: Erguer o queixo, tipo, [erguer a cabeça.
- (160) Prof1: [Mas assim, qual a expressão que nós usaríamos aqui?
- (161) Vários alunos: Levantar a cabeça.
- (162) Aluna: Erguer a cabeça, levantar a poeira.
- (163) Prof1: Levantar a cabeça.
- [...]
- (308) Prof1: É, você *tá* certa. **Mas tem um filme famoso, antigo, dos anos setenta, chamado assim é:::, como é que chama, gente ((expressão tentando lembrar)), não é *O Atirador de Elite* não, *O Franco Atirador.***
- (309) Aluna: O Frango Atirador? ((risos))
- (310) Prof1: O nome do filme é *O franco atirador*, não é o frango, não, franco. É tipo o atirador de elite. **Mas, veja bem, se você trouxesse o nome desse filme pra nossa língua do jeitinho que *tá* em português (+), você sabe o que que é o título? (+)**
- (311) Aluna: Ân?
- (312) Prof1: *O caçador de veados.*
- (313) Vários alunos: [(((risos))
- (314) Aluna: [(((risos)) Tudo a ver.
- (315) Prof1: Como muda, né! ((risos))
- (316) Aluna: *Aquele Se beber, não pare!*
- (317) Aluno: É:: *Ressaca* em inglês.
- (318) Aluna: ((bem baixinho)) É *Hangover!*
- (319) Aluna: É::: *ressaca, ressaca.*
- (320) Aluna: *Como é ressaca em inglês?*
- (321) Prof1: *Hangover!*
- (322) Aluna: [[*Hangover*, é isso o título!

(323) Aluna: [[Maldosas.

(324) Prof1: *Our brain is something very interesting. How can we keep some many words in our brain? This is very interesting* ((risos)). Nosso cérebro é uma coisa fantástica, fantástico isso!

(APÊNDICE J, turnos 148 a 163, 308 a 324, grifo nosso).

Mais uma vez, observamos como a didática em sala caminha para um ensino que traz à baila formas de mostrar que a língua não é a mesma para todo o mundo, que os valores que a nossa língua carrega não necessariamente serão os mesmos que uma outra tem; por meio da Instrução Aberta (*Overt Instruction*), mostra-se que:

- Uma expressão idiomática em português nem sempre tem correspondência literal em inglês; assim, as palavras que usamos podem ser diferentes das que outros povos usam, mas o sentido, muitas vezes, é o mesmo. (“Cês sabem o que que é *chin?*”, turno 149; “Mas assim, qual a expressão que nós usaríamos aqui?”, turno 160).
- A tradução literal dos enunciados não deve ser o objetivo final num aprendizado linguístico; muitas vezes, para expressarmos a ideia geral de um texto, música, filme, vídeo, não necessariamente encontraremos termos, vocabulário e palavras que carregam todo o sentido que a mensagem traz; assim, é preciso entender o contexto e o funcionamento geral da língua para chegarmos às correspondências devidas (“Mas, veja bem, se você trouxesse o nome desse filme pra nossa língua do jeitinho que *tá* em português (+), você sabe o que que é o título?”, turno 310; “Aquele *Se beber, não pare!*”, turno 316; “É:: *Ressaca* em inglês.”, turno 317).

O debate sobre o vocabulário e tradução dos termos em inglês, por mais que não proposto pelo LD, propiciou interação dos alunos, que também trouxeram curiosidades (ao indicar a versão em português do filme *Hangover*) e foram instigados a pensar sobre as diferenças entre língua materna e língua adicional, conscientizando-se que “a linguagem é social e cultural, nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288), ou seja, é necessário entender que os usos que fazemos dela dependem dos nossos valores, nossa história, nossa cultura.

Este uso maleável e fluido da língua foi ressaltado novamente nas aulas do prof1, ao mostrar que os aspectos gramaticais nem sempre se regem por normas fixas e estáveis, comprovando, mais uma vez, a característica flexível do artefato linguístico.

- (360) Aluna: Ô, ((nome do professor)), não tem aquela palavra ali, ó? ((apontando para o quadro))
- (361) Prof1: *Which one?* ((vai até o quadro e aponta para *face*))
- (362) Aluna: Isso! **Só tem ela tipo:: terminando em e e não em *ing*, então fica tipo encarando, tá como encarar mas fica encarando?**
- (363) Prof1: Olha só, pelo caso aqui é:./
- (364) Aluna: É isso que eu tenho dúvida, tipo:: quando eu tenho que [colocar ou não?]
- (365) Prof1: [*Tá bom, eu vou explicar, olha só, psi:::. Ali tá com *ing*, mas você vai reparar que não tem como/, a tradução não é *encarando*. Eu vou te explicar. **As vezes, eles pegam um verbo na língua inglesa e transformam esse verbo em substantivo, ele vai exercer a função de um substantivo, certo? A nossa língua não faz isso. Por exemplo assim, caminhar faz bem pra saúde! Qual é o sujeito dessa oração? Caminhar, não é? Caminhar não é um verbo? A gente fala que esse verbo foi substantivado. Na língua inglesa, não basta simplesmente colocar o verbo na posição do sujeito, ele tem que ter uma transformação(+). Aí, pra você transformar esse verbo em um substantivo, você tem que colocar o *ing*!***]
- (366) Aluna: Ah, entendi!
- (367) Prof1: Então aqui esse *Facing* é como se fosse encarar (+) *ok, friends?*
- (368) Aluna: Mas como a gente diferencia de encarando?
- (369) Prof1: É o que eu tô dizendo. **Às vezes, pode ser encarando, mas a posição que ele está ali é a posição do sujeito da oração, então cê tem que colocar [como se fosse o verbo no infinitivo.**
- (370) Aluna: [Quando tiver o verbo *to be*, é no gerúndio, né?
- (371) Prof1: Isso mesmo. É, é, reparem que ali não tem o verbo *to be*, *ok, gente? Facing*, não tem *is*, não tem *are, were, etc.*
- (372) Aluna: E no infinitivo é *to face*, né?
- (373) Prof1: Como?
- (374) Aluna: *To face* no infinitivo?
- (375) Prof1: isso, *to face* é encarar. [...]  
[...]
- (412) Prof1: Isso, como elas prosseguem? *Even when everything seems to be falling apart?*
- (413) Aluna: Mesmo que tudo parece:: [estar acabado.
- (414) Aluna: [parece acabar.
- (415) Prof1: Isso, desmoronando, *tá ok, gente?* Tem alguma pergunta?
- (416) Aluna: Sim, essa aqui qual a tradução, não achei?
- (417) Prof1: ((Aproximando-se e mostrando no LD)) Essa aqui?
- (418) Aluna: Isso.
- (419) Prof1: ***Fall apart* significa desmoronar, como aqui tá com *ing*, aqui sim, *falling apart*, desmoronando, *ok, gente?* Por que que aqui é desmoronando? Porque tem o verbo *to be* antes, *tá vendo?***
- (420) Aluna: Sim!
- (421) Prof1: Se tiver *is, are, were*, o verbo *to be*. (+) Esse próximo parágrafo aqui, alguém pode ler?  
(APÊNDICE J, turnos 360 a 375, 412 a 421, grifo nosso).

Por mais que os alunos já conheçam a partícula *-ing*, pela Instrução Aberta (*Overt Instruction*) o professor mostra, incentivado pelos próprios educandos, seus

diferentes usos, fazendo correlações e mostrando a diferença de sua aplicabilidade por meio de exemplos e explicações estruturais das sentenças; essa prática permite que se tome ciência de que regras são passíveis de exceções e que internalizá-las somente não garantem seu uso efetivo.

Por fim, é importante destacar que o professor, apesar de focar grande parte das aulas em instruções orientadas a respeito do vocabulário e entendimento do texto, oportunizou momento de reflexão da temática abordada voltada à aplicabilidade na vida do aluno.

**(772) Prof1:** Ou seja, nós nos tornamos mais confiantes quando nós passamos por momentos difíceis. (+) A última agora, gente, é pessoal. Pergunta o que que a Demi Lovato, da primeira entrevista e a Amy Lee têm em comum.

**(773) Aluna:** Eu coloquei assim, que as duas confiam que as coisas vão melhorar e mesmo quando estão triste, procuram ajuda.

**(774) Aluna:** Eu coloquei quase a mesma coisa, assim. Mesmo quando estão em dias difíceis, elas acreditam que têm solução, só continuar trabalhando e fazendo algo que façam se sentir melhor.

**(775) Prof1:** Muito bom, mas vocês têm que completar, por que aí também pergunta se vocês pensam [como elas?]

**(776) Aluna:** [Eu coloquei que nem sempre é fácil assim continuar e que nestes momentos eu procuro ajuda de quem eu confio, tipo meus pais.

**(777) Aluna:** Posso ler a minha, professor?

**(778) Prof1:** Sure. Xi:::, vamos ouvir mais uma aqui, gente.

**(779) Aluna:** As duas cantoras confiam que os momentos difíceis passam e procuram ajuda, tipo ouvir música ou ouvir palavras que tocam as pessoas. Eu, no meu caso, procuro ouvir música e desabafar com minhas amigas.

**(780) Aluna:** [[Um:: show!  
(APÊNDICE J, turnos 772 a 780).

A prática situada, voltada à reflexão sobre as atitudes dos educandos quando se sentem infelizes, é essencial para mostrar que a verdade do texto nem sempre é a verdade do aluno, que o discurso trazido à tona pela mensagem lida tem um determinado contexto e que absorver e compreender como aquele discurso pode refletir ou não em (e pelas) minhas práticas de vida é um dos propósitos que se almeja em uma leitura. Foi possível perceber que, nesse caso, a prática situada (*Situated Practice*) proporcionou análises ao educando, entretando, a prática transformada (*Transformed Practice*), em que os reflexos do texto são questionados para recriar nossos próprios significados, não foi alcançada em sua completude.

Na próxima seção, abordaremos, então, como as tessituras das aulas articularam-se (ou não) com os caminhos traçados pelo LD e com as concepções de ensino de leitura defendidas pelos professores participantes na entrevista semiestruturada.

### **5.3.3 Entrelaçamentos das concepções de Gêneros, Multiletramentos e Multimodalidade: articulações entre o dito, o escrito e o praticado**

*“Você tem de assumir a responsabilidade pela sua leitura, porque a sua leitura vai ter consequências sociais (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 292).*

Quando assumimos que os sentidos são construídos na língua e que toda forma de comunicação se dá através de texto, declaramo-nos a favor da linguagem como discurso, como prática, como forma de manifestação do pensamento por intermédio de textos que medeiam e se concretizam numa realidade situada. Reconhecer tais preceitos nos leva a um posicionamento de que nenhum sentido é fixo e que no panorama multissemiótico da contemporaneidade, a aprendizagem de uma língua não deve ser vista de forma engessada ou limitada a um ou outro viés. Neste processo de aprendizagem, o trabalho do professor é complexo, envolve lidar com uma arena de valores, de contraditórios, de incompletudes, tensões, silêncios, articulando os significados de forma ativa e buscando no aluno possibilidades de negociação de sentido. Não é só o aluno que aprende; é um *continuum* de trocas, em que os professores se colocam numa posição de aprendizes também, uma vez que lida com crenças, com identidades e pluralidades, que os obrigam a retomar, a ouvir, a ratificar e se retificar.

Participar das aulas nos fez compreender que nas trocas que configuram o ensino e aprendizagem nenhum resultado pode ser dado como certo e que todas as interações que se entrelaçam numa sala de aula fazem parte da constituição do humano e que sem elas e sem o tecer junto do professor-aluno-texto não é possível uma educação voltada ao sujeito emancipado. Aprender efetivamente uma língua adicional “é abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos” (JORDÃO, 2015, p. 82); até quando podemos “ficar à espera” de um ensino que vise à materialização do que foi visto em sala para as práticas vividas fora dela? As aulas entrelaçadas aos

Multiletramentos aproximam à materialização na práxis do aluno, mas nem sempre, a todo momento, é possível essa prática transgressora se tornar realidade no ambiente educacional e isso fora ratificado anteriormente pelos dois professores envolvidos na pesquisa quando concederam a entrevista.

Ao longo da proposta de articular o que foi observado presencialmente e o que fora antes falado nos diálogos entre pesquisadora e professor/professora e analisado bibliograficamente por meio do LD, tecemos alguns entrelaçamentos que esclarecem o processo de leitura no contexto da pesquisa.

#### 5.3.3.1 Dos obstáculos às contribuições culturais nas aulas de LI

Desde o início dos diálogos com os dois professores, notamos a inquietação de ambos com algumas adversidades que influenciam no cotidiano das aulas, entre elas, destacamos a carga horária semanal e o fato de concentrarem suas abordagens mais na leitura e escrita que oralidade e audição.

De fato, a prática em sala, nos momentos assistidos, priorizou essas duas ações de linguagem, entretanto não podemos também dizer que a oralidade não fora trabalhada de forma alguma; pelo contrário, os dois professores conseguiram incentivar, em determinados momentos, que alguns alunos lessem em voz alta e os eles o fizeram, não demonstrando, aparentemente, intimidação no contato com a pronúncia em outra língua.

Já a dimensão auditiva limitou-se às vozes dos professores, além desses momentos pontuais da leitura dos alunos. Importante ressaltar que nas aulas da escola da rede federal os educandos demonstraram ter muita familiaridade com a pronúncia e alguns aspectos linguísticos e fonológicos; o docente direcionou perguntas, comandos, solicitações e, por vezes, recados mais longos ao passo que vários conseguiram compreender a intenção da mensagem.

**(191)**

**Prof1:** *Isso. Right? (+) The next question ((apontando para uma aluna)), I'd like you to read the next question, please.*

**(192) Aluna:** *In English?*

**(193) Prof1:** *Yes, this question please.*

**(194) Aluna:** *No, but in Portuguese or English?*

**(195) Prof1: Portuguese.**  
(APÊNDICE J, turnos 191 a 195).

Apesar desses momentos, os dois professores alegaram que o trabalho com todas as ações de linguagem (oralidade, audição, escrita, leitura) é delimitado, muitas vezes devido ao tempo da aula e todas as outras demandas que a logística do regime letivo impõe. Quanto aos aspectos culturais, a professora da rede estadual foi tácita, quando entrevistada, ao pontuar sua preocupação didática não com a proficiência exímia de seus alunos na língua, mas sim em propiciar que este acesso à LI amplie sua visão de mundo e de cidadão. Em sua prática, foi possível perceber essa perspectiva em diversos momentos:

- Permitindo o contato com hábitos de outros povos, como quando aborda a correlação entre a tradição na Inglaterra e no Brasil: “Isso, gente, é uma coisa muito cultural nossa aqui e também por ser cidade mais de interior. Se a gente vai pra uma cidade grande aqui no Brasil, às vezes também não é comum e lá na Inglaterra isso também não existe, você leva a sua sacola, tem que levar a sua sacola de casa, eles não disponibilizam a sacola plástica, tá”, APÊNDICE F, turno 221; “Se a gente for comparar Inglaterra, Reino Unido com o Brasil, cês acham que vai ser a mesma coisa ou não, vai mudar?”, APÊNDICE H, turno 122;
- Possibilitando que os educandos participassem, perguntassem, levantassem suposições e exemplos e questionassem, inclusive, a opinião da própria docente: “É, eles/ eles lançam mais gases no meio ambiente.”, APÊNDICE H, turno 190; “Cê acha que é o que? ((Nome da professora)), você acha que é o quê?”, APÊNDICE G, turno 281). Essa oportunidade de troca, de réplica, de dar voz a todos os envolvidos nos enunciados é o momento em que se percebe o outro, em que se provoca a curiosidade, em que os interlocutores tomam ciência que suas interpretações podem tomar dimensões sobre os valores do outro. “Como você pode falar se não escuta?” “[...] Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si” (FREIRE apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 295). Não há como fazer educação se essas mediações forem negligenciadas.
- Introduzindo a temática da aula diretamente no contexto do aluno, valorizando não apenas as condições em que o texto fora construído, mas também o panorama sócio-histórico local onde transcorre a aula:

**Entrevista:**

“[...] falar a linguagem deles, trazer o mundo lá de fora, trazer o que *tá* na notícia hoje, a música que *tá* tocando hoje, ou mostrar pra ele uma::, uma notícia que nós já vimos aqui em português, trazer essa notícia como foi repercutida lá fora, então, trazer isso pra sala de aula foi uma forma de mostrar pro meu aluno que o inglês fazia [[sentido]]” (APÊNDICE C, turno 26).

**Aula:**

“Aqui em Nova Venécia, vamos trazer aqui pra nossa cidade, além da Sipolatti, o que que a gente pode lembrar?” (APÊNDICE F, turno 63).  
 “O que que já é feito, talvez, em Nova Venécia *pras* famílias mais carentes terem uma alimentação saudável ou o que que pode ser feito, quais são as sugestões, agora nós vamos pensar a nível aqui da nossa comunidade, em Nova Venécia, *tá?*! Vamos pensar pelo menos três, por grupo” (APÊNDICE I, turno 503).

Desta forma, podemos dizer que, apesar das adversidades e contratemplos, os docentes buscam mostrar a LI sob a ótica do uso concreto e suas contribuições para engajamento efetivo nas diversas práticas sociais que se imbricam cotidianamente.

### 5.3.3.2 Os desdobramentos do LD no discurso e nas práticas

O livro didático no discurso dos professores pesquisados exerce um papel de relevância no processo de ensino e aprendizagem. Para ambos, o LD é um artefato que aborda temas distintos e atuais por meio de gêneros textuais diversos, com riqueza de recursos e de artefatos visuais. As formas de apresentação e constituição das coleções didáticas realmente mudaram muito, conforme já pontuamos no capítulo exclusivo de análise das obras utilizadas nas escolas-alvo da pesquisa.

A correlação destacada adiante mostra que, de fato, ao longo das aulas, percebemos que o LD foi o instrumento elementar do desdobramento das atividades e propostas, apoiando as discussões e constituindo-se ponte para abordar aspectos gramaticais, sociais e culturais que envolviam as seções de leitura.

**Entrevista (Prof1):**

“Na minha opinião é uma ferramenta, eu daria, diria que é a:: principal ferramenta, *tá*, uma vez que, quando você associa o texto à imagem, você, o aprendizado fica mais efetivo” (APÊNDICE B, turno 36).

“[...] É, eu faço o seguinte: eu utilizo o texto, né, pra, assim, antecipar os conteúdos gramaticais, né, é::, pra não ficar uma coisa muito (+) chata, né, monótona[...].” (APÊNDICE B, turno 42).

**Aula (Escola da rede federal):**

“Isso, ou viva e aprenda, né?! Ok (+) Vocês conhecem essa pessoa que *tá* [[na foto, aí, né?!]]” (APÊNDICE J, turno 06).

“Às vezes, pode ser encarando, mas a posição que ele está ali é a posição do sujeito da oração, então *cê* tem que colocar [como se fosse o verbo no infinitivo]” (APÊNDICE J, turno 369).

### Entrevista (Prof2)

“[...] e porque é um livro muito ilustrado também, é um livro atual, tem temas muito atuais, então foi o que nos chamou mais atenção” ((APÊNDICE B, turno 51). “[...] Então, assim, além do livro didático, nós vamos fazer um debate e vamos assistir um documentário que tem na *Netflix*, é um documentário que chama *Before the flood*, que foi o Leonardo Di Caprio que fez, ele viajou [por vários países]” ((APÊNDICE B, turno 60).

### Aula (Escola da rede estadual):

“Então, se a gente parar pra analisar, *Going green* tá totalmente relacionado a um estilo de vida. Se vocês olharem as imagens que nós temos aí na página 28, todas *tão* relacionadas a um estilo de vida. Seria assim um estilo de vida ecológico, preocupado aí com a preservação da natureza” (APÊNDICE F, turno 26).

“[...] Aí, gente, só pra finalizar ((abrindo o vídeo no computador)) tem uma musiquinha é:: sobre a temática que nós estamos estudando, é um [rap, *tá*[...]” APÊNDICE F, turno 306).

Podemos delinear, pelas correlações anteriores, que o LD cumpriu, no caso em voga, a função de suporte material no ensino de leitura, permitindo acesso a textos de gêneros que medeiam a realidade extraescolar e possibilitando debates de temas que permeiam o cotidiano do aluno.

Na entrevista, o prof1 foi enfático ao pontuar a frequência do uso do LD e seu apoio para os desdobramentos gramaticais; na aula, essa visão se constatou, visto que todas as propostas da seção de leitura que envolviam três textos diferentes (citação aliada à imagem, entrevista e artigo de revista) foram concretizadas, assim como a abordagem voltada à valorização da tradução, da gramática e interpretação.

Os enunciados apontados pela prof2 no que se refere ao LD também foram incorporados à sua prática em diversos aspectos: trabalho com os gêneros textuais lá dispostos, envolvimento da temática da aula à realidade do aluno e expansão das discussões por meio de outros instrumentos didáticos, não se limitando ao livro.

#### 5.3.3.3 Multimodalidade e multiletramentos em foco

A constatação do trabalho com a abordagem multimodal se deu sob o viés de aspectos distintos. Já na entrevista, os professores falavam que nem sempre conseguiam destripar as funções e contribuições dos modos e recursos semióticos que o LD carrega. Ainda assim, alegaram que alertavam os alunos sobre o uso destes artefatos na composição textual.

Por meio da observação das aulas, averiguamos que os conjuntos multimodais são imbricados nos esclarecimentos direcionados aos alunos de forma que eles tomem ciência da necessidade de se analisar não só o código escrito que compõe uma mensagem. Entretanto, conforme mostra o paralelismo de fragmentos elaborado adiante, o detalhamento sobre os reflexos da multimodalidade nas composições textuais foi realizado de maneira mais superficial, muitas vezes ocorrido por meio das próprias orientações que o LD apresenta em quadros de dicas e nos enunciados das atividades.

#### **Entrevista (Prof1):**

“Eu prefiro eu mesmo conduzir, né, eu mesmo indicar, chamar atenção dos alunos para o *layout* da página, né, *pras* fotos e os negritos, etc, porque dessa forma o processo se dá mais rápido, porque se você deixar, você sabe, né, o tempo destinado ao ensino da língua inglesa nas escolas é muito limitado. Se você deixar pra que o aluno mesmo, é::, tome a frente e descubra tudo isso, aí não tem como né” (APÊNDICE B, turno 46).

#### **Entrevista (Prof2)**

“[...] Eu não tinha esse hábito, essa consciência crítica de mostrar o aluno pra analisar ali o jeito que *tá* disposto na página, foi esse ano lendo as instruções atrás do livro que eu fui parar, assim, *olha, isso é interessante passar pra eles*; até dentro do *skimming, scanning*...dentro do *skimming* eu fiz com eles um modelinho e lá tem pistas tipográficas[...]" ((APÊNDICE B, turno 77).

#### **Aula (Escola da rede federal):**

“Quando vocês olham o texto que está na página cento e vinte, vocês vão ver aqui a seção de onde essa, essa matéria foi tirada, ok, pessoal, tem um nome essa seção aí, beleza? Porque é sempre importante olhar isso, de onde foi tirado, o título, porque tudo isso ajuda na compreensão” (APÊNDICE J, turno 258).

“[...] quando não tem muita imagem, fiquem atentos nestas pistas aí, *tá*, nos destaques, nas letras maiores, é::: títulos. E este trecho em negrito aí resume muita coisa do que já falamos hoje e vai dizer certamente sobre a ideia principal do texto, ok” (APÊNDICE J, turno 394).

#### **Aula (Escola da rede estadual):**

“[...] quando a gente não tem o domínio do que *tá* escrito nós vamos interpretar então a imagem, porque a imagem que passa assim um significado, *tá bom?!*” (APÊNDICE F, turno 41).

“[...] *vamo* procurar por pistas dentro do texto, identificar o tipo de texto que ele é, identificar de onde que ele foi tirado, o que que *tá* disposto aí na página, tem imagem, não tem, como que *tão* as letras, as letras são grandes, são coloridas, chamam atenção, não *chama?* Então olhar tudo isso é muito importante pra interpretar o texto, *tá?!* E aí, vamos observar o *layout* desse texto aí; de onde que ele foi tirado, gente? [...]” APÊNDICE I, turno 98).

Por fim, ressaltamos que podemos perceber que práticas que abrangem a perspectiva dos Multiletramentos ocorreram nas salas de aula em que a pesquisa se deu. Na medida do possível, os professores desenvolvem instruções abertas (*Overt*

*Instruction*), práticas situadas (*Situated Practice*) e abordagem crítica (*Critical Framing*), orquestrando o repertório que o aluno traz e os novos conceitos propostos pelo texto. No entanto, o momento de retorno com a prática transformada (*Transformed Practice*), que visa revê as concepções dos sujeitos de aprendizagem após o processo de leitura, muitas vezes não ocorre, ora pelo tempo delimitado da aula, ora pela conduta opcional dos professores.

As coleções de LD trazem oportunidades desses desdobramentos, tanto nas atividades de pré-leitura, nas escolhas e adaptações de textos autênticos e nos questionamentos pós-leitura. Essas pontuações nas duas obras usadas nas escolas pesquisadas também são limitadas, visto que, por vezes, direcionam poucas atividades voltadas a uma análise mais crítica. Relembramos, a seguir, os fragmentos que expõem, especificamente, a visão de Multiletramentos dos professores.

**Entrevista (Prof1):**

“Hoje em dia, uma coisa que está muito em voga é a questão do Multiletramento, é uma coisa muito importante. O aluno, ele não tem que aprender somente os textos verbais, os não verbais também né, é muito importante. Então, as orientações que aparecem buscam levar o aluno para adquirir o multiletramento para agirem e interagirem com as diferentes formas do texto com as quais ele pode se deparar” (APÊNDICE B, turno 48).

**Entrevista (Prof2):**

“Na verdade, eu ouvi falar de Multiletramentos, eu nunca tinha escutado na faculdade. Eu fui ouvir falar Multiletramentos quando eu fui no Encontro da APIES e lá foi falado dessa questão de::, o Multiletramentos como todas as formas de aprendizagem, tudo o que você vivencia do texto, não só escrito, daquilo que você pode ver, pode sentir. Então foi quando ensinar inglês fez sentido pra mim, eu consegui assim trazer pra sala de aula o mundo realmente, não ficar dentro de um tema, uma coisa que não faz parte da vida do meu aluno. Então, o Multiletramento foi o que abriu os meus olhos ((sorrindo)), os caminhos pra sala de aula, pra minha prática mesmo enquanto professora” (APÊNDICE C, turno 103).

Identificamos que ambos têm noção da relevância de uma prática que vise aos letramentos múltiplos, que não foque na forma, mas sim em língua como uso concreto para atuação nos diversos espaços sócio-culturais.

Em suas performances, os professores trilharam um caminho que leva a uma perspectiva de leitor agente de significados, conscientes de que os sentidos de um texto não estão prontos e dados por realidades independentes, mas articulados em

relações de poder, de valor e de ideologias. É relevante salientar também que, em alguns momentos das aulas, cabiam reflexões mais aprofundadas das temáticas em questão, mas isso não ocorreu; no entanto, não podemos afirmar que essa limitação tenha colocado em risco todo o processo de ensino construído por meio da interação dos educandos-professor-LD.

Não há método de ensino que seja completo, assim como não há abordagem didática que não seja complexa; podemos dizer que as adversidades ressaltadas no discurso docente e em suas aulas tornaram-se suporte para adaptações e realização de um processo exitoso de leitura, que não está acabado, mas sim em contínua execução.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesta pesquisa objetivou analisar o ensino de leitura em língua inglesa sob a perspectiva dos gêneros, multiletramentos e multimodalidade por meio dos textos dispostos no LD. Conforme já pontuamos ao longo deste estudo, a multimodalidade é traço constitutivo de todos os meios de manifestação dos discursos nas mais diversas práticas sociais do sujeito; assim, se as formas de comunicação têm mudado, absorvendo cada vez mais os aspectos e recursos semióticos constitutivos da multimodalidade, o ensino de língua - adicional ou materna - e sua relação com o texto e com as diversas linguagens que o compõem também deve refletir e materializar essas mudanças.

Ao longo da pesquisa, pontuamos que o livro didático, como instrumento pedagógico relevante nos mais diferentes espaços da educação básica, já tem incorporado essa multiplicidade de modos em suas formas de elaboração, representação e distribuição dos textos, por meio das propostas didáticas lá dispostas; o primeiro questionamento que norteou o estudo foi, portanto, acerca deste instrumento, quando indagamos *de qual forma a abordagem multimodal dos textos dispostos no livro didático pode potencializar o ensino de leitura em língua inglesa*. Buscando prováveis respostas, debruçamo-nos, especialmente, sobre duas coleções didáticas de língua inglesa utilizadas no EM nas escolas-alvo da pesquisa no triênio 2018 a 2020.

Nossas análises apontam que os textos constantes no LD englobam gêneros, recursos e artefatos semióticos distintos, como diversidade de cores, fontes, imagens, desenhos, tipografias, molduras, *layout*, entre outros, o que aproxima o texto da realidade dinâmica e autêntica do educando, uma vez que todas formas de mensagens e discursos materializadas atualmente são, por excelência, multimodais. Ademais, as duas coleções trazem, na maioria das vezes, propostas de atividades que direcionam o olhar do professor e do aluno para os recursos visuais e verbais presentes na paisagem semiótica do LD. No entanto, as verificações feitas indicam que as articulações e direcionamentos propostos no LD *per se* não são suficientes para um ensino de leitura que privilegie a exploração de todos os modos dispostos

nos textos, de forma que o sujeito aprendiz internalize os potenciais significados orquestrados pelos recursos lá presentes.

Destarte, cabe ao professor, em sua transposição didática nos processos de aprendizagem com o LD, o uso de uma metalinguagem voltada ao ensino sobre os mais diferentes *designs* da paisagem semiótica. Por meio das aulas observadas, notamos que a abordagem acerca dos multimodos dos textos ocorre, em algumas vezes, de forma tímida, restringindo-se, em momentos pontuais, aos aspectos superficiais dos recursos semióticos ou mesmo recorrendo a estes como coadjuvantes no processo de compreensão textual.

Outra pergunta envolvida na tessitura da pesquisa foi a respeito das *concepções de leitura que o professor traz para sua prática, bem como as abordagens utilizadas por ele no ensino de leitura*. Os dois professores investigados expressaram, tanto nos enunciados das entrevistas quanto nas práticas em sala de aula, uma visão que supera a leitura linear ou estanque aos significados trazidos pelo texto, tentando abranger outros discursos que entrecruzam as práticas sociais dos alunos. Um dos docentes pesquisados mostrou-se mais atento aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, o que limitou, em certos momentos, uma abordagem mais reflexiva dos discursos que podem estar emaranhados ou omitidos no texto. A outra docente manifestou, por intermédio de suas práticas, uma concepção de leitura que objetiva ampliar os conhecimentos culturais e sociais do aluno, articulando os textos dispostos no LD a outros movimentos intertextuais que circundam as práticas sociais dos sujeitos.

Importante frisar que podemos averiguar nos dois casos, ora mais veladamente, ora com destaque, que as leituras realizadas implicaram negociações de significados, interação com outras culturas e contato com formas de linguagens variadas, em movimentos que oportunizaram o aprofundamento dos sentidos possíveis **no, do e a partir** do texto. Para tanto, um dos professores foca numa abordagem mais restrita ao LD, orientando-se pela tradução, perguntas e orientações lá contidas, para então abrir espaço às outras possibilidades trazidas pelo discente. A outra docente participante busca um caminho que recorre constantemente ao contexto local, tentando correlacionar o que é sugerido no LD ao que faz parte do repertório do

educando. Em ambas as abordagens, a cooperação e envolvimento dos alunos são marcantes, o que corrobora para uma ressignificação dos discursos enviesados.

A última pergunta proposta focou na perspectiva dos Multiletramentos, indagando: *Como é possível ocorrer o ensino de leitura com base no uso do livro didático articulado às contribuições advindas dos estudos dos Multiletramentos?* No intuito de buscar réplicas que indicassem possíveis respostas do questionamento posto, investigamos o LD, os enunciados dos professores e suas práticas em aulas de leitura. Concluimos que, quando articulam-se as atividades propostas pelos livros adotados a uma abordagem voltada às proposições dos Multiletramentos (instrução aberta, prática situada, abordagem crítica e prática transformada), são reais as possibilidades para produzir novos significados a partir dos textos, num constante círculo de discussão, exemplificação, produção e reflexão a respeito dos discursos lá imbricados.

Neste intuito, é necessário que a prática docente permeie, a todo momento, uma perspectiva de constante diálogo, refutações e interação do aprendiz, abarcando na discussão apontamentos como: O que está posto pelo texto? O que não está? Como esses discursos se dão na nossa realidade? O que está omitido e por que o foi? Quais reflexos e consequências desse discurso em nossas vidas? As práticas dos professores pesquisados aproximaram-se, muitas vezes, desse prisma; notamos que eles buscam introduzir o texto trabalhado no contexto do aluno, através de instruções abertas, abordagem crítica e prática situada. No entanto, percebemos também que a prática transformada, que visa reconstruir e questionar novas concepções do sentido daquela mensagem nas práticas reais, ficou limitada.

É mister salientar ainda que esta pesquisa teve o propósito de contribuir com discussões a respeito do ensino de leitura em LI com vistas a caminhos que ultrapassassem perspectivas engessadas ou metodologias focadas em pergunta-resposta, certo-errado ou ainda na linearidade do código escrito se sobrepujando aos aspectos visuais. Assim, verificamos que esta investigação colaborou no sentido de tentar trazer à baila reflexões sobre processos de leitura que privilegiassem a multiplicidade de formas de construir sentidos a partir da diversidade cultural e pluralidade de linguagens, pilares dos Multiletramentos.

Com esse objetivo, buscamos entrelaçar as análises por meio de fontes de dados distintas, desde o que está posto no LD até a práxis real em sala de aula, propiciando uma visão sobre o que é possível ser feito ao que de fato é desenvolvido. Não pretendemos, a qualquer momento, encontrar verdades cristalizadas por meio de métodos fechados; portanto, não manifestamos aqui considerações finais que cunham uma certeza de respostas, mesmo porque consideramos que, assim como nossas realidades e práticas estão em constante fluidez e mudanças, nossos olhares, visões, conceitos e conclusões estão sujeitos à adequações, de forma que o que hoje é tido como o mais propício pode não o ser quando visto por outro ângulo ou momento.

Para pesquisas futuras, ficam sugestões voltadas à análise acerca de um viés de leitura sob o embasamento da Prática Transformada (*Transformed Practice*), visto que esta foi a proposição metodológica dos Multiletramentos cuja manifestação foi mais tímida em sala e é justamente ela que, sob nosso ponto de vista, oportuniza um engajamento na recriação e ressignificação dos potenciais sentidos produzidos nos processos de *meaning making*, o que colaborará na formação de um cidadão agenciador e *designer* de significados, consolidando um processo de constante *(re)designing*, que implica uma capacidade de ação diante dos discursos colocados, sendo capaz de lidar e conceber as relações de poder imbricadas nas diversas formas de manifestações da língua.

## REFERÊNCIAS

AGRA, C. B. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos Multiletramentos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, 2016.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.

ANDERSON, N. J. Developing engaged second language learners. In: MURCIA, Marianne Celce, BRINTON, Donna M., SNOW, Marguerite Ann. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4<sup>th</sup> edition. Heinle Cengage Learning, 2014. Boston, USA.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)

ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de leitura em língua inglesa**: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada-POSLA. Fortaleza, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, E. D. **Letramentos e multiletramentos**: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna – BA. Ilhéus, BA: UESC, 2014.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Writing in multimodal texts**: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, University of Minnesota, Twin Cities, USA, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088307313177>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication**: A social semiotic frame. London: Routledge, 2015.

BEZERRA, B.G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco**: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. v.30, n.3, São Paulo, 2004.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin conceitos-chave**. 5. ed. 4<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida, SP: Ideias Et Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília:MEC/SEB, 2006, v.1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília. MEC/SEF, 1998.

**CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.** Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 30 mar. 2018, às 14:27.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. Linguística textual e gêneros dos textos. In: JÚNIOR, R. C. LINS, M. P. P. ELIAS, V. M. (org.) **Linguística textual: diálogos interdisciplinares.** São Paulo: Labrador, 2017.

DIAS, R. **Reading critically in English.** 3.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica.** Revista Moara. n. 26. Belém, PA. Dezembro/2006, p.237-251.

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

\_\_\_\_\_. A abordagem de ensino via gêneros textuais no livro didático de língua estrangeira: uma análise panorâmica. In: SILVEIRA, E. M. **As bordas da linguagem.** (Org.) Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de ensino; 25).

DINIZ, L. R. A.; SRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise de livros didáticos de Português para estrangeiros. In: DIAS, R.; Cristovão, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Jundiaí-SP, Paco Editorial: 2015.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. (p.162-181). In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, M. **Millôr definitivo**: a bíblia do caos. Porto Alegre. P&M, 1994.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FIORIN, L.F. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2006.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to go**: língua estrangeira moderna: inglês. 2.ed. São Paulo: Ática, 2016.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. 1974/2013. Bloombury Academic.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa Nacional do Livro Didático. **Coleções mais distribuídas por componente curricular-Ensino Médio**. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/pnld\_2015-colecoes\_mais\_distribuidas\_por\_componente\_curricular-ensino\_medio%20(2).pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018, às 10:01.

\_\_\_\_\_. **Histórico**: Programas do Livro. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 02 dez. 2017, às 18:06.

\_\_\_\_\_. **Distribuição** - Sistema Material Didático (SIMAD). Ensino Médio/ Nova Venécia/ Escolas públicas. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/confirmarCancelar>>. Acesso em: 22 mar. 2018, às 10:12:

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic**: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold. 1978.

\_\_\_\_\_. **Introduction to functional grammar**. London, Edward Arnold, 1985.

HODGE, R. KRESS, G. **Social Semiotics**. New York, Cornell University Press: 1988.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Histórico Institucional**. Disponível em <https://www.ifes.edu.br/o-ifes?showall=1&limitstart=>>. Acesso em: 22 mar. 2018, às 08:03.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CAMPUS NOVA VENÉCIA. **Histórico - Campus Nova Venécia**. Disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/campi/campus-nova-venecia?showall=1&limitstart=>>. Acesso em: 22 mar. 2018, às 08:31.

JEWITT, C.; BEZEMER, J. O'HALLORAN, K. **Introducing multimodality**. New York: Routledge, 2016.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2. ed., 2015.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido**. Línguas & Letras. V.8. n.14.1º sem/2007. P.79-105.

KALANTZIS, C. et al. **Literacies**. Cambridge University Press, 2<sup>nd</sup> edition. Australia, 2016.

KALANTZIS, M. COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KAWACHI, G.J.; LIMA, A.P. Aspectos culturais e formação cidadã em um livro didático de inglês para crianças. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2. ed., 2015.

KRESS, G. et al. (m.s.) **Discourse Semiotics**, 1995.

KRESS, G. Multimodality. (p.182–202). IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Literacy in the New Media Age**. Routledge, London, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality**. *AILA Review* 28 (2015), 49–71. doi 10.1075/aila.28.03kre ISSN 1461–0213 / e-issn 1570–5595 © John Benjamins Publishing Company. 2015.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 1996/2006.

LACERDA SANTOS, G. **A promoção da inclusão digital de professores em exercício: Uma Pesquisa de Síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola**. *Inter-ação*, v. 39, p. 529-

542, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/28790>>. Acesso em: 30 jan.2018.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies** – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação de professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v.1, p.333-355.

\_\_\_\_\_. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J.C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003, p.225 – 250.

\_\_\_\_\_. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20. n. 2, p.389- 411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, D.G. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, Parábola editorial, 2011.

LOMBARDI, R. S. **A produção oral sob a perspectiva dos gêneros textuais e do letramento no livro didático de língua inglesa**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática S.A., 1986.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARENCO, A.R.L. **Questões de leitura multimodal no ensino de Língua Inglesa: paralelo entre o livro didático e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al. (Org.). **Formação “desformatada”**

**práticas com professores de língua inglesa.** Campinas, SP: Pontes, 2011. p.279-303

MENEZES, V. et al. **Alive High.** 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

MIRANDA, R.P. **Atividades de leitura em inglês para a interculturalidade:** análise das seções de leitura de uma coleção didática. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, B. J. W. (Org). **Gêneros discursivos e multimodalidade:** desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. M. O. Análise Crítica do Discurso, Gramática Sistêmico-Funcional: a construção semiótica da masculinidade. In: LIMA, C.H.P.; PIMENTA, S.M.O.; AZEVEDO, A.M.T (Orgs.) **Incursões Semióticas:** teoria e prática de gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. 1.ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** designing social futures. *Hanard Educational Review*, 1996, p. 60-92.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica:** o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, 2006 p. 15-39.

OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento.** V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais). Agosto 2009. Caxias do Sul, RS.

ORTEGA, L. (2009). Acquisiton, participation and In-Betweenness as methaphors for L2 learning. Conferência plenária proferida durante a 1<sup>st</sup> combined ALANZ-ALAA Conference. Auckland, 24 de dezembro. APUD: LIMA, D.G. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares.São Paulo, Parábola editorial, 2011.

PÁDUA, E.M.M.de. **Metodologia da pesquisa:** Abordagem teórico-prática.10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PAIVA, V. L. M.O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio:** teoria e prática. São Paulo: SM, 2012.

\_\_\_\_\_. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira.** *Vertentes*. N16. P. 24-29. 2000.

\_\_\_\_\_. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

PEREIRA, R. C.M. Ações de linguagem: uma proposta de formação continuada no município de João Pessoa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE

GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO. (V SIGET). **Anais**. 2009. Caxias do Sul, RS. Brasil. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/acoes\\_de\\_linguagem\\_uma\\_proposta\\_de\\_formacao\\_continuada\\_no\\_municipio\\_de\\_joao\\_pessoa.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/acoes_de_linguagem_uma_proposta_de_formacao_continuada_no_municipio_de_joao_pessoa.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2018.

PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p.521-539, set/dez. 2005.

PIMENTA, S. M. O. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PIMENTA, S. M. O.; AMARAL, C. D. A. S. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. (p.152-174) IN: MATTE, A.N.S. (org) **Língua(gem), texto e discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG. FALE/UFMG, 2007.

PIMENTA, S.; SANTOS, Z. B. Linguística textual e a perspectiva sociossemiótica da linguagem: orquestrações multimodais de significados. IN: JÚNIOR, R. C.; LINS, M.P.P. ELIAS, V.M.(org.) **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, G.; FONTES-MARTINS, R. **A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização**: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Z. B. **A linguística sistêmico-funcional**: algumas considerações. SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ Número 28 (jul.-dez 2014) ISSN: 2316-8838 DOI: <<http://dx.doi.org/10.12957/soletras.2014.12994>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA E SILVA, M. O. da. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. IN: BRANDÃO, C.R. STRECK, D.R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias Et Letras, 2006.

SILVA, M. A. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B.J.W. (Org.) **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes editores, 2015a.

SILVA, F. M. **O papel do ensino de língua inglesa na formação do leitor/cidadão crítico: leitura e letramentos no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2015b.

SILVA, E. C. M. Letramentos e gêneros do discurso no ensino fundamental. In: SILVA, K. A. ARAÚJO, J. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015c.

SOARES, M. B. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte. CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, A. N. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos nos ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÍLIO, R. Enfoque em leitura no ensino de inglês: PCN e Letramento Crítico. In: SILVA, K. A. ARAÚJO, J. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. Campinas, SP: Pontes editores, 2015c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização de referências**: NBR 6023:2002. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Central. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos**. 2. ed. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Open University Press: New York, 2001/2004.

VAN LEEUWEN, T. **Towards a semiotics of typography**. Information Design Journal + Document Design. John Benjamins Publishing Company, 2006, p. 139 – 155.

VAN LEEUWEN, T. Colour: code, mode, modality – the case of film and video. In: JEWITT, C. **The Routledge handbook of multimodal analysis**. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa: **O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS GÊNEROS, MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA.**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES

### **1ª parte – Identificação do professor:**

Nome do professor (\*facultativo)

Sexo

Formação acadêmica

Instituição onde leciona

Vínculo

Tempo de ensino de língua inglesa (em anos)

### **2ª parte – Caracterização da oferta de Língua Inglesa**

1-O que te levou a lecionar língua inglesa?

2- Quantos alunos você tem, em média, por turma?

( ) 01 a 10 alunos    ( ) 11 a 20 alunos

( ) 21 a 30 alunos    ( ) 31 a 40 alunos

( ) 41 a 50 alunos

3- Qual a carga horária semanal (em aulas) da disciplina Língua Inglesa:

1º ano/Ensino Médio:

2º ano/Ensino Médio:

3º ano/Ensino Médio:

4º ano/Ensino Médio (Integrado):

4- Qual a sua carga horária atual semanal em aulas na disciplina de Língua Inglesa?

5- Como você analisa o nível de conhecimento de seus alunos a respeito da língua inglesa:



- 15-** Os textos contemplados no LD mescla os modos de veiculação das informações (imagens, tipografias, cores, sons, gestos)?
- 16-** Além do LD, de que forma você utiliza os textos disponíveis em outros recursos (tecnológicos, impressos, digitais) com os alunos?
- 17-** Em sua prática, você tem o hábito de ressaltar/frisar aos alunos sobre a importância destes diferentes modos e o motivo de o autor ter recorrido a eles?
- 18-** Quais as orientações apresentadas no LD para a leitura das diferentes formas de representação das informações/ conhecimentos?
- 19-** Em sua prática, de que forma você busca entender/valorizar a cultura local e repertório que o aluno já traz consigo?
- 20-** Como você faz uso destes conhecimentos e cultura em sua aula?
- 21-** de que forma você associa estes conhecimentos prévios e cultura local aos conteúdos e textos utilizados a fim de conhecer a visão do aluno? De que forma faz isso?
- 22-** Como você busca negociar os diferentes e controversos sentidos que um texto pode trazer junto aos alunos?
- 23-** Após tal passo, você busca entender ou renegociar o novo sentido do discurso do aluno?
- 24-** De que forma você acredita que o entendimento dos diversos modos e sentidos do texto pelo aluno pode contribuir para sua formação e construção de conhecimento?
- 25-** Por fim, você acredita que as aulas de língua inglesa, da forma que as conduz hoje, propicia não só o conhecimento da língua em si, mas uma formação mais crítica do educando nos aspectos culturais e sociais?

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

**Data da entrevista:** 05 de abril de 2018.

**Professor entrevistado:** Prof1 – Ifes campus Nova Venécia.

**Local:** Sala 10 do Ifes campus Nova Venécia.

**Instrumento para coleta dos dados:** Gravador de voz e anotações pessoais da pesquisadora ao longo da entrevista (gestos, expressões faciais, etc).

**Observação:** A entrevista aconteceu após encontro em que explicamos ao professor a pesquisa, seus procedimentos e finalidades; neste primeiro momento, o professor assinou o termo de *Consentimento Livre e Esclarecido* para participação na pesquisa.

### Entrevista semiestruturada conforme perguntas do roteiro do APÊNDICE A

- (01) **Pesq:** Prof1, quero começar agradecendo sua colaboração e aceite em participar de minha pesquisa.(+) Gostaria que você começasse me falando um pouco de sua formação acadêmica, qual o vínculo aqui com o Ifes, quanto tempo você já dá aula de inglês independente daqui.
- (02) **Prof1:** Tá! Bem, é, eu sou formado em Inglês Letras né, em Português Inglês, pela Faculdade Castelo Branco em Colatina (+) e eu já atuo como professor de inglês há bem, há 20 anos, né, e:: trabalho no Ifes como professor efetivo desde [2012]  
**Pesq:** [uhum]  
**Prof1:** ...trabalhei anteriormente como professor substituto de 2009 a 2011, ok, e meu vínculo aqui, né, eu sou funcionário, sou servidor público efetivo.
- (03) **Pesq:** Certo...aí têm outros professores também, né, Prof1, tem você e, você dá aula de português e de inglês, [né?!]  
**Prof1:** [sim]  
**Pesq:** ...e de inglês tem mais outros professores, mais uma né?
- (04) **Prof1:** Tem mais uma professora, né, que auxilia, por exemplo, no caso do inglês opcional<sup>76</sup>, né,ela trabalha com essa (*incompreensível*), voltado para esse sentido aí: inglês opcional.
- (05) **Pesq:** Certo. Prof1, o que que te levou a dar aula de inglês, assim, foi motivo pessoal, foi necessidade, foram os dois?
- (06) **Prof1:** Na verdade, assim, a minha paixão por língua inglesa né, ela já é antiga; desde criança, quando eu ia ao cinema para assistir filmes, eu prestava mais atenção no que estava sendo dito do que no filme em si ((ambos riem)), porque eu achava muito bonita a língua e ficava fazendo comparações, né entre o que eu ouvia lá e o que *tava* escrito embaixo, né.(+) Mas, na verdade, então, é o seguinte: que, o que me levou a dar aula de língua inglesa, foi o amor que eu tenho pelo idioma e desejo de compartilhar com os outros os conhecimentos que obtive em meus anos de estudos e experiência, né, com a língua inglesa.
- (07) **Pesq:** Cé morou fora também, né Prof1, então você tem também este conhecimento do inglês lá dentro da outra cultura, [vamos colocar assim.
- (08) **Prof1:** [exatamente, foi muito bom pra mim, porque eu aprendi um pouco do sotaque, aprendi um pouco das gírias, né, e isso é muito importante, o aluno geralmente fica muito interessado em saber dessas coisas.
- (09) **Pesq:** Certo. Quantos alunos você tem em média aqui por turma? Porque hoje o

<sup>76</sup> O professor se refere à disciplina *Inglês avançado para ciência e tecnologia*, ofertada somente nos 4º anos dos cursos técnicos no Ifes campus Nova Venécia; a disciplina é optativa junto com a disciplina de língua espanhola, entretanto, desde 2015, por motivo de não aprovação de professor deste componente em processo seletivo de contratação, somente *Inglês avançado para ciência e tecnologia* é ofertado como optativo.

- inglês aqui é só no 3º e 4º ano, [né isso?!]
- Prof1:** [exato]
- Pesq:** ...por turma você quantos alunos em média, de inglês né, porque você dá aula de português também, mas vamos focar no inglês.
- (10) **Prof1:** Por turma, eu tenho em média de 21 a 30 alunos.
- (11) **Pesq:** Ok, e sua carga horária semanal nessas turmas?
- (12) **Prof1:** (+) Tá. As, a carga horária no ensino médio ela difere um pouquinho da carga horária nos cursos concomitantes<sup>77</sup> também né porque eu trabalho no concomitante. No Ensino Médio, a carga horária é de duas aulas de cinquenta minutos cada, tanto no 3º ano quanto no 4º ano
- (13) **Pesq:** [é porque aqui só tem inglês no 3º e 4º<sup>78</sup>, né?]
- (14) **Prof1:** No 3º e 4º ano, exatamente!
- (15) **Pesq:** (+) E no concomitante [é::
- (16) **Prof1:** [concomitante dá sessenta, ((expressão de quem está contando algo)) dá uma hora e meia.
- (17) **Pesq:** Mas concomitante é inglês técnico mesmo, [é voltado
- (18) **Prof1:** [é inglês instrumental, isso, exatamente.
- (19) **Pesq:** Tá. Hoje, neste ano, porque a carga horária varia ao longo dos anos, neste ano, você tá com quantas aulas de inglês?
- (20) **Prof1:** Língua inglesa são (+) dezoito horas e meia.
- (21) **Pesq:** Dezoito horas e meia, ok. É, percebendo os alunos assim, porque os alunos aqui do Ifes eles têm uma entrada, uma matrícula diferente né, porque é por processo seletivo; eles já vêm com um conhecimento, Prof1, de inglês em sua maioria só lá do inglês da escola pública ou tem muito, muitos que fazem curso ou já até viveram em outros países ou não, isso é o mínimo mesmo?
- (22) **Prof1:** Aqui no Ifes, o que acontece aqui acho que é o que realmente acontece em outras escolas né, que as turmas são heterogêneas no sentido de conhecimento de língua inglesa, né (+) nós temos aqui, por turma, se a gente for ver em questão de percentual, a gente tem, mais ou menos assim, em cada turma, em torno assim de cinco por cento dos alunos eles têm o conhecimento da (*incompreensível*) de língua inglesa, né; os outros, o pouco conhecimento que eles têm, eles adquiriram no fundamental e tal né. Então, se você for fazer uma média do nível de conhecimento, eu diria assim que é um nível regular.
- (23) **Pesq:** Regular, tá! E nas suas aulas, você direciona mais assim pra habilidade escrita, ou pra leitura, ou tenta trabalhar as quatro? A gente sabe que, às vezes, pode ter, né, alguns problemas de tempo, a gente sabe que o tempo pra aula é curto, mas cê tenta focar nas quatro ou em uma só, por exemplo?
- (24) **Prof1:** É, devido a essa, a essa heterogeneidade aí é um pouquinho difícil você trabalhar com as quatro habilidades, né. É::(+), como eu disse, a maioria dos alunos não domina a habilidade auditiva e oral; quem domina isso aí realmente são aqueles cinco por cento dos alunos, né, de cada turma. Então, por este motivo, o enfoque maior é dado às questões lexicais, de gramática, [entendeu]
- Pesq:** [uhum]
- Prof1:** ...na verdade, pra preparar o aluno *pro* vestibular ou *pro* Enem né, porque não se exige dos alunos nesses exames conhecimento de habilidade auditiva e oral.
- (25) **Pesq:** Ok. Falando sobre o livro didático em específico. (+) O ano passado teve a escolha para este triênio, de 2018 a 2020; você participou desta escolha?
- (26) **Prof1:** Sim, participei.
- (27) **Pesq:** E a opção que a escola selecionou foi a que chegou ou veio outra coleção?

<sup>77</sup> O professor se refere aos três cursos concomitantes ao Ensino Médio que também são ofertados na escola, porém no turno noturno: Técnico em Mineração, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Edificações.

<sup>78</sup> Referindo-se aos Cursos Integrados ao Ensino Médio.

- (28) **Prof1:** Foi a primeira opção.
- (29) **Pesq:** Ok, e qual critério que você utilizou, você, assim, na verdade você escolheu com a outra professora de inglês ou não, e qual critério que você ou vocês utilizaram?
- (30) **Prof1:** Uhum(+). É, é o seguinte: na verdade, aqui a outra professora tá como auxiliar, né, só num momento de necessidade que realmente ela é colocada, né, é chamada pra contribuir. É, na verdade, então eu sou o único de língua inglesa aqui no campus, por isso não houve a possibilidade de discutir com outros colegas a respeito do livro didático. A escolha foi feita com base no uso do material no anos [anteriores].
- (31) **Pesq:** [uhum, ok. É::, você utiliza, com que frequência você utiliza o livro didático nas suas aulas?
- (32) **Prof1:** Frequentemente.
- (33) **Pesq:** Eles trazem, eles já têm o costume de trazer?
- (34) **Prof1:** Alguns não, eles não têm o hábito de trazer, né, mas eu tento conscientizá-los da necessidade de trazer o livro didático para a sala de aula, porque nessa área, né, de idiomas é necessário que você associe, que você leia a imagens e isso só é possível com o livro didático nas mãos.
- (35) **Pesq:** Então, pra você, o livro didático é uma ferramenta importante, uma vez que você [lida]
- Prof1:** [é muito importante]
- Pesq:** ...então qual a sua relação mesmo com o livro?
- (36) **Prof:** Na minha opinião é uma ferramenta, eu daria, diria que é a:: principal ferramenta, tá, uma vez que, quando você associa o texto à imagem, você, o aprendizado fica mais efetivo.
- (37) **Pesq:** Você busca utilizar, igual você falou “frequentemente”, mas em algum momento você consegue utilizar outros recursos, é:: impressos ou digitais e por que que você, se sim, você utiliza por quê? Por que só o livro não [atende?
- (38) **Prof1:** [Exato. Sim, para enriquecer as aulas, né. É::(+), eu utilizo as músicas, por exemplo, eu trago muitas músicas, eu baixo clipe, etc, né, com exercícios de compreensão auditiva, né, e exercício de múltipla escolha, né. Da forma que o livro apresenta aqui os exercícios de, de *listening*<sup>79</sup>, eu acho que é um pouco complexo pro aluno, né, nem todos têm o conhecimento necessário para alcançar o que eles *tão* querendo aqui. Então, eu trago música, facilita muito pro aluno, [para despertar]
- Pesq:** [e eles gostam, né, prof1]
- Prof1:** ...é, eles são super interessados em aprender, né, cantar, gírias e etc.
- (39) **Pesq:** Ok. Prof1, voltando agora mais pro livro, ele, ele contempla, o livro que vocês escolheram neste ano, né, ele contempla textos de diferentes gêneros?
- (40) **Prof1:** Si::m, e é uma coisa muito positiva que eu vejo nesses livros.
- (41) **Pesq:** E você busca trabalhar estes textos, assim, estes gêneros diferentes nas aulas?
- (42) **Prof1:** Sim, sim. É, eu faço o seguinte: eu utilizo o texto, né, pra, assim, antecipar os conteúdos gramaticais, né, é::, pra não ficar uma coisa muito (+) chata, né, monótona, e com o texto, o que que eu faço? Eu busco despertar, no aluno, o interesse daquilo que vai ser abordado, né, no texto, e dessa forma, quando ele desperta ali o interesse pelo que *tá* sendo dito eu aproveito e já vou trabalhando os itens gramaticais que vão ser vistos mais na frente.
- (43) **Pesq:** Entendi. É::, além do livro didático, você utiliza estes textos disponíveis em outros recursos, né, tecnológicos, impressos, digitais com os alunos?
- (44) **Prof1:** Sim, como eu disse eu uso muito os cliques musicais.
- (45) **Pesq:** Em sua prática, você tem o hábito de frisar aos alunos sobre a importância dos modos, é, tipografia diferentes, cores, sons, como no caso do clipe ou o CD, né, gestos, que você vê que são veiculados nos textos dos livros ou até mesmos estes textos que você traz de fora, você busca dizer: *Ó, gente, aqui tem uma palavra em*

<sup>79</sup> Habilidade auditiva.

- negrito, aqui tem a cor tal, que geralmente chama atenção. Você resalta isso pros alunos ou deixa eles mesmos concluírem isso?*
- (46) **Prof1:** Não. Eu prefiro eu mesmo conduzir, né, eu mesmo indicar, chamar atenção dos alunos para o *layout* da página, né, *pras* fotos e os negritos, etc, porque dessa forma o processo se dá mais rápido, porque se você deixar, você sabe, né, o tempo destinado ao ensino da língua inglesa nas escolas é muito limitado. Se você deixar pra que o aluno mesmo, é::, tome a frente e descubra tudo isso, aí não tem como né.
- (47) **Pesq:** É:: no livro didático tem alguma informação ou alguma orientação pra vocês quanto a essas, esses modos, assim, porque, às vezes, em alguns livros têm né, chama atenção pro modo, pro *layout*, da cor. No livro didático que você usa, traz essas informações pra colaborar?
- (48) **Prof1:** Sim. Hoje em dia, uma coisa que está muito em voga é a questão do Multiletramento, é uma coisa muito importante. O aluno, ele não tem que aprender somente os textos verbais, os não verbais também né, é muito importante. Então, as orientações que aparecem buscam levar o aluno para adquirir o multiletramento para agirem e interagirem com as diferentes formas do texto com as quais ele pode se deparar.
- (49) **Pesq:** Ok. E em sua prática, professor, você busca entender o que o aluno traz; igual, você tem aqui alunos que entram por processo seletivo e vêm de diferentes culturas, né, são alunos do centro urbano, que moram no interior, que moram em outra cidade, que mora sozinho ou em república. Então, assim, trazem uma cultura, um repertório de significados consigo; você busca entender, valorizar estas diferentes culturas na sua aula? Quando tem um texto, você faz um link com a vida deles? Se sim, como é que você faz isso?
- (50) **Prof1:** Exato (+). Então, é o seguinte: o que que eu faço? Eu uso os textos que são apresentados lá no livro didático e, é::, aproveito este texto pra extrair informações culturais do texto e exponho essas diferenças culturais com os alunos pra que eles possam fazer uma comparação, né, pra discutir os aspectos positivos e negativos, né, entre a cultura desses alunos e a cultura apresentada dentro dos [textos.
- (51) **Pesq:** [uhum, entendi. Então você busca negociar, às vezes, têm alguns textos que mostram alguns sentidos e o aluno pode não concordar, ou é diferente do que o aluno traz consigo. Você busca negociar estes diferentes sentidos?
- (52) **Prof1:** Sim, sim, só que eu busco da seguinte maneira, de uma maneira democrática, viu, Vanessa. Eu procuro não interferir na forma que o aluno vê o mundo; eu sempre respeito o posicionamento do aluno e levo a entender que, que nós devemos respeitar as diferenças.
- (53) **Pesq:** Depois, então, de negociar isso, você então, fala de um novo sentido, como se fosse uma conclusão do sentido do texto com o sentido que o aluno construiu, você faz um novo discurso, você busca mostrar pra eles os diferentes significados?
- (54) **Prof1:** Pois é, eu acho que a melhor opção é entender o posicionamento do aluno, né, porque se você insistir muito na questão de outros significados, é, você pode mudar ou dar a entender que você está tentando mudar os sentidos que o aluno extraiu dos textos e aí você vai privar esse aluno, né, do uso de seu pensamento crítico.
- (55) **Pesq:** Mas o texto é aberto né, porque às vezes a gente pensa que só o que o autor colocou ali é o certo e não é né, o texto é aberto.
- (56) **Prof1:** Exatamente, o texto tem várias leituras, né, você deve respeitar essas várias leituras que o aluno faz.
- (57) **Pesq:** E de que forma você acredita que esses entendimentos dessas diversas leituras, sentidos, os diversos recursos, igual a gente falou, cor, tipografia da letra, enfim, como que isso pode contribuir pra formação do aluno, pra construção do conhecimento dele?
- (58) **Prof1:** Certo. Como eu disse, um aluno alfabetizado, assim, multiletrado né, ele é capaz de ler diferentes textos (+). Então, dessa forma, isso pode transformar esse

aluno, quando você dá essa habilidade né pra ler diferentes textos, você vai fazer o quê? Você vai transformar este aluno em um aluno multiletrado e aí ele vai ser capaz de fazer uma leitura adequada, né, do texto, conforme a situação em que esse texto vai se apresentar.

- (59) **Pesq:** Então, não é só pra cá, né Prof1, é pra vida, você tá preparando o aluno pra vida, né! porque ele vai lidar com textos de [diferentes situações.
- (60) **Prof1:** [Exatamente, de diferentes, o texto, pode até aparecer o mesmo texto em diferentes contextos, né, ele tem que aprender a negociar isso aí.
- (61) **Pesq:** Ok. Por fim, você acredita que as aulas de inglês, da forma que você as conduz hoje, propicia não só o conhecimento em si, da gramática, da língua, do texto, mas também uma formação mais crítica pro aluno?
- (62) **Prof1:** Sim, é engraçado que quando eu, lá nos meus anos de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> série, naquela época lá, os livros de língua inglesa não traziam textos, né, é que abordavam esses vários aspectos, por exemplo, aspectos políticos, né, econômicos, etc, como acontece hoje né; então, graças a estes diferentes tipos de textos, diferentes gêneros textuais, eu acredito que isso é muito benéfico para o aluno, acho que ele(+) realmente transforma o aluno.
- (63) **Pesq:** Certo. Então nossa entrevista se encerra aqui e eu agradeço pela participação. Nossa próxima etapa então é a observação na sala.

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE SEGUNDA ENTREVISTA

**Data da entrevista:** 05 de abril de 2018.

**Local:** Auditório e sala de aula da EEEM Dom Daniel Comboni.

**Professora entrevistada:** Prof2 – EEEM Dom Daniel Comboni.

**Instrumento para coleta dos dados:** gravador de voz e anotações pessoais (para gestos, expressões faciais, etc).

**Observação:** A entrevista aconteceu após encontro em que explicamos à professora a pesquisa, seus procedimentos e finalidades; neste primeiro momento, a professora assinou o termo de *Consentimento Livre e Esclarecido* para participação na pesquisa.

### Entrevista semiestruturada conforme perguntas do roteiro do APÊNDICE A

- (01) **Pesq:** Prof2, antes de começar a entrevista gostaria de te agradecer imensamente por me abrir espaços de seu planejamento e de sua sala de aula para me propiciar esta pesquisa.
- (02) **Prof2:** Sempre que você precisar. Os alunos já estão ansiosos, me perguntando: *Professora, quando sua amiga vai vir?* ((risos))
- (03) **Pesq:** Ai, que bom! Eu tô ansiosa pra assistir também. Vamos lá: pra começar, nessa parte inicial, queria te pedir pra falar de sua formação acadêmica, seu vínculo aqui com o Dom Daniel ((escola)), se é efetiva ou não, seu tempo de ensino ao todo em língua inglesa.
- (04) **Pro2:** *Tá!* O vínculo aqui o Dom Daniel é desde 2015, mas eu sou professora do Estado efetiva desde 2013, mas aí nos dois primeiros anos eu trabalhei em Boa Esperança<sup>80</sup> e depois eu removi pra cá. Então, no Estado, ao todo, são ((contando nos dedos)) desde 2013, 14, 15, 16, 17, 18, cinco anos, mas de sala de aula, assim trabalhando em cursinho de idiomas, antes do Estado, são sete anos, no total.
- (05) **Pesq:** É:: e sua formação [acadêmica
- (06) **Prof2:** [ah, tá ((gesto de que lembrou do resto da pergunta)) Eu sou formada pela Multivix, Letras Português Inglês Licenciatura, fiz pós-graduação na mesma área, Letras Português Inglês e Literaturas. E agora sou aluna do Mestrado em Ensino.
- (07) **Pesq:** Ok. E o que que te levou, Prof2, a lecionar inglês, o que que te motivou a:: *eu quero ser professora de inglês?*
- (08) **Prof2:** Então, na verdade, a profissão professor na minha família é desde que eu me entendo por gente, todas as minhas tias, todas as irmãs do meu pai, por parte de todo mundo sempre foi professor e eu sempre gostei muito de estar à frente falando, sempre assim, tinha até uma tia que falava comigo: *Ai, eu acho que você vai ser professora.* Mas, ainda assim, sabia que gostaria de ser professora, mas não sabia que ia ser de inglês, porque, até então, eu não gostava de inglês, né, no ensino, no ensino médio. Aí::, o momento que eu tive que aprender inglês foi quando minha família foi morar na Inglaterra, foi o primeiro contato com o inglês que eu tive assim de, de vivência mesmo. Aí tive que aprender inglês, não foi por iniciativa própria, por gostar da língua, por ter aquela vontade de, que ouvia música e quis aprender não. Foi porque realmente eu me vi numa situação que eu precisava me comunicar e a língua era o meio de, de me fazer entender e de ser entendida. Então foi assim: aprendi inglês e, depois que eu aprendi a língua, comecei a aprender a gostar, que eu me senti realmente inserida dentro de uma comunidade, conseguia falar com meus colegas, com os professores, aí sim que eu fui ver informação, fui aprender sobre o inglês, aí eu comecei a pensar na possibilidade de, *Olha, né, já que eu*

<sup>80</sup> Município localizado a, aproximadamente, 35 quilômetros de Nova Venécia/ES.

*quero ser professora, por que não ser professora de inglês?* Aí então foi quando minha família voltou pra cá e eu comecei a: fazer Letras Português Inglês. Sim, então sabia que queria ser professora, mas então faltava assim, pensava talvez de História, uma coisa assim, mas aí o inglês foi esse caminho inverso: primeiro eu tive que aprender pra depois gostar ((risos)). Tem gente que gosta pra depois aprender, né.

(09) **Pesq:** E você formou quando?

(10) **Prof2:** Eu formei em 2012. De 2010 a 2012.

(11) **Pesq:** Ok. Agora vamos falar sobre a disciplina aqui na escola. Quantos alunos, em média, você tem por turma hoje? Pra te ajudar, você pode falar: de 01 a 10, de 11 a 20 e assim por diante.

(12) **Prof2:** Não, de 30 pra 40.

(13) **Pesq:** Ah tá. E:::, qual a sua carga horária semanal em aulas de inglês em 2018, no 1º ano, no 2º e no 3º?

(14) **Prof2:** Esse ano, específico, eu não tenho 1º ano.

(15) **Pesq:** [Ah, nesse ano não tem.

(16) **Prof2:** [Eu não estou trabalhando com o 1º ano do Ensino Médio. Tem a disciplina, mas EU não tô lecionando no 1º ano.

(17) **Pesq:** Ah tá, mas no 1º ano são quantas aulas?

(18) **Prof2:** Uma aula por semana. Eu tô no 2º e 3º porque eu peguei uma carga horária a tarde na segunda-feira, aí o 2º ano são duas aulas semanais. Então, pra pegar menos turmas, eu peguei o 2º ano, entendeu? E o 3º ano tem uma aula.

(19) **Pesq:** Aquele curso técnico<sup>81</sup> que tem aqui também tem inglês?

(20) **Prof2:** Tem inglês nos três anos, mas só uma aula por semana.

(21) **Pesq:** E você dá aula nessa turma também?

(22) **Prof2:** Dou, só não tô com o 1º ano técnico também, né, nenhum 1º, nem regular, nem técnico.

(23) **Pesq:** E o técnico também usa esse livro didático?

(24) **Prof2:** Usa, é o mesmo.

(25) **Pesq:** Ok. Com este quantitativo de aulas e de alunos por, de 30 a 40, você acha que você consegue desenvolver um trabalho satisfatório?

(26) **Prof2:** ((Risos)) Ai, Vanessa (+), assim, é muito, são muitas realidades dentro de uma sala, então, *cê* tem aluno que ama inglês e que gosta muito da matéria porque gosta de música, gosta de assistir filme e aquele aluno que não vê sentido no inglês, que o inglês não faz parte da vida dele, que ele não gosta, não tem. Então, assim (+) enquanto professora, isso, logo no início, me me inquietava muito, eu ficava muito assim, *ai, meu Deus*, era uma angústia, *será o que eu tenho que fazer, o que eu posso fazer, o que tá ao meu alcance pra fazer esse aluno se interessar pela minha matéria?* Então o que eu percebi assim, que:::, falar a linguagem deles, trazer o mundo lá de fora, trazer o que *tá* na notícia hoje, a música que *tá* tocando hoje, ou mostrar pra ele uma::, uma notícia que nós já vimos aqui em português, trazer essa notícia como foi repercutida lá fora, então, trazer isso pra sala de aula foi uma forma de mostrar pro meu aluno que o inglês fazia [[sentido]]

**Pesq:** [[sim]]

**Prof2:** ...e::: outra coisa que, assim, me fez parar de sofrer ((risos)) um pouco também foi uma frase que eu ouvi de um professor. Ele falou assim, *ó: Olha, não fica se cobrando se o aluno vai sair daqui da escola falando inglês fluente. É fato que ele não vai sair falando fluente! Tanto quanto ele não sai proficiente em matemática, em português e em nenhuma outra disciplina. Cê tá aqui pra formar cidadãos!* Então o inglês ele vai contribuir com isso: é uma língua, então essa é a proposta do inglês também, é formar cidadão, é tratar de temáticas que vão fazer dele uma pessoa melhor.

<sup>81</sup> Refiro-me ao Curso Técnico em Análises Químicas, também ofertado na escola no diurno, além do Ensino Médio regular.

- (27) **Pesq:** Ah é, com certeza. Ensinar uma língua hoje é isso aí, também, né. E você busca desenvolver este trabalho com qual carga horária hoje, sua carga horária atual hoje na escola?
- (28) **Prof2:** Vinte e cinco horas, mas em sala, dezoito. Sete horas de planejamento.
- (29) **Pesq:** Quando você falou assim: *têm alguns que gostam de inglês, têm outros que não*,...dessa média aí de alunos, você acha que, como você analisa o nível deles de inglês né, regular, bom, ótimo? Tenta pensar talvez naquelas turmas de 3º ano que você já vê com eles desde o 1º.
- (30) **Prof2:** Isso(+) é um trabalho que eu vejo, eu tô colhendo os frutos hoje. Os alunos do 3º ano que foram meus desde o 1º, então assim, eles já têm, eles já conhecem meu ritmo de trabalho, a forma de trabalhar, então eu consigo assim, trabalhar de uma forma muito mais prática com eles.
- (31) **Pesq:** Você geralmente, você tem essa, essa preferência de ficar com a mesma turma, seguir com a turma até o 3º ano?
- (32) **Prof2:** Tenho, assim, por vontade de escolher, eu prefiro, porque já foram meus, eu já conheço, eu sei o que que já foi passado, né, eu venho ali na construção desde o 1º, 2º, 3º, eu sei o que já foi ensinado, então fica mais fácil pra me organizar, né.
- (33) **Pesq:** Você consegue fazer essa opção porque você é a única efetiva da escola, correto?
- (34) **Prof2:** Sim, sou sim.
- (35) **Pesq:** Você talvez também vem colhendo esses frutos porque é a primeira geração, eu acho, que já vem com inglês desde o fundamental completo.
- (36) **Prof2:** Isso, desde o:  
 ((Neste momento, fomos interrompidas por um servidor da Prefeitura de Nova Venécia que ministraria uma palestra na escola sobre AIDS e utilizaria o auditório como espaço; ele entrou para confirmar se aquele seria o local, como fora pela manhã do mesmo dia. Mudamos para uma sala de aula vazia então para prosseguir com a entrevista))
- (37) **Servidor da Prefeitura:** Licença! É aqui que vai ser a palestra?
- (38) **Prof2:** É, acho que sim porque pela manhã foi. ((voltando-se para mim)) Vamos ter que trocar de lugar, Vanessa, esqueci que teria palestra aqui.  
**Minutos depois, em uma sala de aula vazia da escola:**
- (39) **Pesq:** Continuando então de onde paramos...estes alunos que você tem, em média, fazem curso de inglês fora ou em sua maioria não?  
**Prof2:** Assim, que faz curso fora, *cê* conta um, no máximo dois por turma, sabe, não tem muito não. Aí, o que tem acontecido: nós tivemos, o Estado teve um curso de Inglês semipresencial durante dois anos; só que já tem dois anos que acabou. Então, neste período aí, eu tinha um número grande de alunos meus, que eram meus alunos de manhã e que iam no contraturno fazer o curso; já vinha material e tudo, era um cursinho de idiomas mesmo, era ali na escola mesmo. E tem o *Centro Estadual de Idiomas*, que agora vai ter aqui em São Mateus, então eu tenho 27 alunos que matricularam pra ir pra lá, toda semana.
- (40) **Pesq:** Ah tá, legal. Agora vamos falar especificamente sobre suas aulas. Você direciona algum foco mais para leitura, mais pra fala, oralidade, ou não, você procura mesclar as habilidades?
- (41) **Prof2:** Eu procuro mesclar, até porque também usando o livro didático, o livro já traz isso; dentro do capítulo do livro ele já traz ali dividido as partes, né, então eu tento seguir, muitas vezes o que tá no livro, mas também não fico muito apegada não. Aí eu tento desenvolver bastante a oralidade, quando a gente vai fazer algum diálogo, vocabulário, escrita com as atividades, e:: a fala a gente tem algum momento pra, infelizmente eu não consigo fazer ainda com que eles falem inglês, é mais aquela coisa de repetição, né. E pra compreensão auditiva fico mais assim: leitura, compreensão auditiva, eu consigo com música, com áudio, com muita coisa assim.
- (42) **Pesq:** Você consegue usar o CD do livro?
- (43) **Prof2:** Consigo, a gente *tá* usando.

- (44) **Pesq:** Ok. Continuando então sobre o livro didático: neste ano, *cê tá usando o *Alive High*. Você participou da escolha?*
- (45) **Prof2:** Participei.
- (46) **Pesq:** E a obra que vocês escolheram, né, que saiu como escolha da escola, chegou ou foi a segunda opção ou não foi nenhuma das duas?
- (47) **Prof2:** Chegou, foi a que nós escolhemos, foi a primeira opção.
- (48) **Pesq:** E vocês, professores de inglês da escola, conseguiram se reunir, ou, às vezes a gente sabe que infelizmente acontece, você é a efetiva e ficou a que **VOCÊ** escolheu? Ou talvez até mesmo se reuniu com professores de outras escolas?
- (49) **Prof2:** Fo::i, é porque só tem duas professoras, eu e outra, no ano passado, no caso né, e tinha o outro professor que tinha uma aulinha, então éramos nós três. E chegaram os livros, ficam lá pra gente dar uma olhada; aí, no dia de planejamento coletivo, assim, eu sentei com a outra professora e a gente analisou, olhou e a gente fez a opção pelo *Alive High* e, como eu tenho contato com professores de outros municípios que são da rede eu até perguntei. E todo mundo tinha gostado desse aí.
- (50) **Pesq:** *Tá*, e vocês gostam mais dessa obra escolhida por quê?
- (51) **Prof2:** Eu, particularmente ((risos)), foi porque pela primeira vez eu vi uma abordagem de literatura e gostei porque tem direcionamento pro Enem no livro do 3º ano, e porque é um livro muito ilustrado também, é um livro atual, tem temas muito atuais, então foi o que nos chamou mais atenção.
- (52) **Pesq:** Ok. É:: com que frequência você usa o livro didático na aula de inglês?
- (53) **Prof2:** Eu uso sempre. Assim, agora em específico eu *tô* usando sempre porque nós não temos xerox na escola; então, assim, com essa dificuldade da xerox eu tento priorizar o máximo o livro didático, porque até o ano passado a gente tinha xerox; então, assim, material que precisasse de fora, montava uma apostila, deixava lá e eles usavam, pegavam lá a apostila, aí o livro servia mais como um complemento, o livro era um apoio. Agora então o livro que nas minhas aulas tá sendo o livro e o que eu preciso de fora *tá* sendo um apoio.
- (54) **Pesq:** Mas, se você precisar, tem [datashow?]
- (55) **Prof2:** [sim, outros recursos têm sim, xerox não, pra atividade não. A xerox só pra avaliação, por conta da escola. Agora, pra imprimir, igual a gente fazia, levava um texto, alguma coisa assim, fica mais complicado.
- (56) **Pesq:** Então o livro é uma ferramenta importante para o ensino de língua inglesa?
- (57) **Prof2:** Sim, e:: até porque é uma conquista pra língua inglesa ter um livro didático, foi a primeira vez que nós, assim, nos inserimos num contexto da escola, porque todas as outras disciplinas tinham um livro didático, então agora Inglês, Arte, a gente se sente assim, valorizado e os alunos gostam também porque novo é e, infelizmente, nessa edição o livro não fica com o aluno<sup>82</sup>.
- (58) **Pesq:** Ah, não?
- (59) **Prof2:** Não, o livro não é consumível, não fica com o aluno; se você reparar, todas as páginas têm lá: *Não escreva no livro*. Tem a partezinha na contracapa também para o aluno colocar o nome, a turma. E eu não entendi o porquê de não ficar e isso tem sido, assim, um, um, uma coisa que tem atrapalhado, sabe, porque eles já *tavam* acostumados a escrever, a fazer tudo no livro.
- (60) **Pesq:** Ok. Eu vou te fazer uma pergunta, mas talvez você já tenha respondido: você busca utilizar outros materiais ou recursos que não seja o livro? Se sim, quais e por quê? Porque, igual você, já viajou, morou fora, talvez tenha folder, guias turísticos, essas coisas.
- (61) **Prof2:** Sim, sempre que possível, eu uso mais o livro, sempre abordando...igual a esse primeiro capítulo do livro ((ela abre o primeiro capítulo do livro 3 da coleção *Alive high*)) do 3º ano em específico, ele vem trazendo uma abordagem sobre a vida no campo e a vida na cidade. Então, o que que a gente tem feito? Nós aprendemos

<sup>82</sup> Quando a professora diz: "...o livro não fica com o aluno" é no sentido de ele ter que devolvê-lo à escola no fim do ano, o que não ocorria com o livro de língua adicional até a edição de 2017.

os comparativos na parte gramatical, a gente fez as atividades de *listening* porque ele já trouxe a música, aí:: curiosidade sobre a Taylor Swift, eu já inseri, assim, além do que *tava* no livro ((folheando as páginas)), aí, pra finalizar esse capítulo aqui, a gente *tá* terminando o capítulo 1 com a página 72 que é a página do *Time for Literature*, que é a parte que fala, eles trazem um texto literário dentro da temática do capítulo 1, que é o:: *How green was my valley*<sup>83</sup>. Então agora meus alunos tão lendo o capítulo 2 desse livro, a gente vai fazer uma discussão quando eles terminarem e aí, no dia 05 de maio é o dia do Meio Ambiente e nós vamos ter acho que a última aula dia 03 de maio, antes do Conselho de Classe. Então, assim, além do livro didático, nós vamos fazer um debate e vamos assistir um documentário que tem na *Netflix*, é um documentário que chama *Before the flood*, que foi o Leonardo Di Caprio que fez, ele viajou [por vários países]

**Pesq:** [é, ele é bem ativista nisso mesmo]

**Prof2:** É::, ele é defensor do Meio Ambiente. Aí é um documentário dele que eu vou trazer, então, vai *tá* falando inglês no documentário todo, é uma forma dos meninos estarem ouvindo. Aí eu coloco a legenda em português e isso foi uma coisa que eu consegui, nós conseguimos superar ((risos)), porque antes era uma coisa assim: *Ah, não vou assistir legendado porque eu não consigo, não sei se eu leio ou presto atenção no filme*. Então, assim, eles já *tão* acostumados: quando eu tenho algum filme, alguma coisa de vídeo, sabe que é legendado e uma coisa que eu costumo fazer também nos primeiros vinte minutos ou dez minutos do vídeo ou filme que eu for passar, vai anotar aí todas as palavras que você conseguir entender que eles estão falando. É uma forma de tentar.

- (61) **Pesq:** Entendi. O livro didático deste ano contempla textos de diferentes gêneros, você já conseguiu ter essa percepção?
- (63) **Prof2:** Sim sim, tenho, a variedade assim muito grande. Outro dia, eu *tava, tava* até olhando, porque é um livro novo, é o primeiro ano que eu *tô* usando. Veio muita coisa de arte, análise de imagem, assim, na arte mesmo. É, cadê, tem uma parte aqui ((folheando o livro)) é, muito anúncio publicitário, e até a própria parte do livro que fala sobre o Enem, eles fazem bastante, ((folheando)) bastante, eles buscam colocar um monte de gênero textual diferente. Uma das característica que, que eu gostei quando eu fui escolher foi isso.
- (64) **Pesq:** Eu ia te perguntar, esqueci e agora lembrei: quanto tempo você leva com uma unidade com eles?
- (65) **Prof2:** Ah, então, é o trimestre, é o trimestre.
- (66) **Pesq:** UM CAPÍTULO?
- (67) **Prof2:** Sim, um capítulo. Então, eu tenho 12 aulas, uma média de 12 aulas por trimestre. Então, assim, eu gostaria de terminar o capítulo ((risos)). Às vezes eu consigo, às vezes não, por que? Com uma aula, ah, vai ter uma palestra; igual semana passada, quinta-feira passada, teve feriado, um monte de menino faltou; então o plano é tentar fazer um capítulo por trimestre. Aí, quando eu vejo que não vou dar conta de fazer tudo, eu vou adaptando aquilo que eu preciso para eles [saberem assim]
- (68) **Pesq:** [cê chega a pular partes mesmo, né isso?]
- (69) **Prof2:** Isso, pulo. Igual essa parte aqui mesmo ((me mostrando uma parte do capítulo que traz curiosidades)) a gente teve que pular, um pedaço aqui, aí:: vou adaptando.
- (70) **Pesq:** Tá! E você geralmente lê as instruções que a autora traz lá atrás no Manual?
- (71) **Prof2:** Sim, leio. Porque (+) eu não fazia isso não, *tá* ((risos)) porque este livro não tem as respostas logo em cada exercício, ((me mostrando a página)) *tá* vendo? Então assim uma das coisas que faz a gente realmente voltar aqui atrás pra ler as instruções é justamente o fato *da* resposta estar aqui. Então eu tenho ((risos)) que ir

<sup>83</sup> Ela se refere ao trecho do livro *How green was my valley*, de Richard Llevellyn, constante no livro didático – volume 3.

- lá, lê e aí eu acabo lendo, mas eu não fazia isso.
- (72) **Pesq:** Certo. E você busca trabalhar os diferentes gêneros que o livro traz?
- (73) **Prof2:** Sim, às vezes eu percebo, antes era involuntário, fazia mesmo porque o livro já trazia, né, mas não tinha essa consciência crítica, de analisar mesmo os tipos, os gêneros textuais que tinham no livro, mas como o livro já traz muita coisa, assim, além do livro é uma coisa talvez só vai complementar aquilo que já foi falado.
- (74) **Pesq:** Sim. Agora voltando mesmo para o texto do livro didático: você percebeu se ele vai mesclando seus modos, por exemplo, as imagens, a tipografia, as formas das letras, as cores?
- (75) **Prof2:** Sim, sim, muda muito, eu consigo visualizar que ele muda bastante, eu acho até também pra chamar (+) ((mostrando um dos textos do livro 3)) a atenção visual, tá vendo? Não muda assim a letrinha das perguntas é sempre a mesma, mas no texto em si é sempre diferente, o *layout* do texto e tudo mais.
- (76) **Pesq:** Ok. Em sua prática, você tem o hábito de frisar pros alunos, na hora que você tá lá, né, dando aula, sobre a importância desses modos, tipo: *Ó, gente, aqui tem uma letra diferente, olha a cor diferente. Por que você acha que o autor colocou esse rosto, essa imagem de sofrimento, essa cor amarela? Você procura ressaltar isso ou passa despercebido, não dá tempo?*
- (77) **Prof2:** Eu não tinha esse hábito, essa consciência crítica de mostrar o aluno pra analisar ali o jeito que tá disposto na página, foi esse ano lendo as instruções atrás do livro que eu fui parar, assim, *olha, isso é interessante passar pra eles*; até dentro do *skimming*, *scanning*<sup>84</sup>...dentro do *skimming* eu fiz com eles um modelinho e lá tem pistas tipográficas, então o que é a pista tipográfica, né? Eles já estão atentos: *Ah, professora, essa palavra que tá em negrito no meio do texto aqui, o nome desse país, este número que tá repetindo, isso é pista tipográfica?* Então, dentro do *skimming* a gente já tá fazendo isso.
- (78) **Pesq:** Então você tá começando a perceber que eles mesmo já tão te falando mais atentos, né?
- (79) **Prof2:** Sim, uhum.
- (80) **Pesq:** É, em sua prática, Prof2, você busca entender a cultura deles, a cultura local, igual, você dá aula de manhã e de tarde, são realidades diferentes. Você procura entender e valorizar o repertório que eles já trazem, os interesses diferentes que eles trazem, tipo, você falou que um tem interesse por música, outro pela notícia que repercutiu. Você busca valorizar, integrar isso de alguma forma na sua aula?
- (81) **Prof2:** Olha, eu vou te dizer que, assim (+) não é fácil ter essa noção de parar pra tentar analisar o aluno. Foi uma coisa que veio com o tempo, com a experiência de parar, veio, na verdade, uma frustração muito grande que eu tive logo que eu comecei a dar aula. Ainda em Boa Esperança, eu levei uma música dos *Beatles* pra sala, achando que eu ia arrasar ((risos)), sabe, assim, eles vão ouvir e vão se identificar, porque(2.0) Vanessa, ((mão na cabeça)) ninguém conhecia [a música]  
**Pesq:** [[(risos)]]  
**Prof2:** ...ninguém tinha ouvido falar nos *Beatles* ((feição de assustada)) *Ah, professora, a gente não sabe disso não, essa música velha aí. A gente gosta de funk. Por que você não ensina funk em inglês?* Então foi aquele choque ((estala os dedos)), *ah, eu tenho que me adaptar à realidade deles, isso é o que eu gosto, não é o que eles gostam.* Então, assim, ouvir esse dia aí foi onde eu parei pra analisar o tipo de música que eles gostam, no que que eles estão interessados. E ter uma irmã que tem essa idade, que tá na idade escolar de ensino médio me ajuda muito, porque:: os gostos musicais são parecidos, o tipo de vocabulário, de vivência, né, é muito parecido. Não é uma coisa fácil de fazer, é pra gente sair da da zona de conforto e tentar buscar, *ah, por que que aquele aluno se interessa por hip hop? O que tem lá nas músicas de hip hop que eu posso trazer pra minha sala?* Porque tem

<sup>84</sup> A professora se refere às técnicas de leitura: *skimming* (leitura rápida para entender o assunto geral do texto) e *scanning* (leitura para se encontrar uma informação específica desejada).

os grupinhos, né, então eu tento assim, é, ouvir e falar: *Olha, este trimestre a gente vai cantar uma música, é, uma música mais pro pop, mas no trimestre que vem a gente canta [um reggae*

- (82) **Pesq:** [eles chegam pedindo pra você?
- (83) **Prof2:** Pedem e cobram: *Hein, professora, você ainda não fez a música de reggae que a gente pediu! Você ainda não cantou com a gente ACDC!* ((risos)) Então eles cobram e é uma coisa que eu preciso fazer mais; às vezes, na correria, no sufoco, com tanta coisa pra dar conta, a gente não consegue parar pra escutar, pra trazer a realidade pra dentro da sala de aula.
- (84) **Pesq:** E de que forma você associa estes conhecimentos prévios que eles têm aos conteúdos do texto em si? Por exemplo: quando você *tá* tratando esse texto aqui ((abri na página que traz o texto do livro 3 analisado na dissertação, sobre a preservação ambiental)) é muito interessante, né, sobre a questão do meio ambiente. Você dá aulas pra alunos da tarde que são em sua maioria do interior<sup>85</sup> e eles têm um conhecimento muito amplo mais do que nós, às vezes, porque eles trabalham muito na roça, do meio ambiente, da questão de agrotóxico, por exemplo. Então, quando você *tá* trabalhando um tipo de texto desse, você procura levar, fazer perguntas: *E como é que é lá onde você mora, na sua roça, onde você trabalha, onde seu pai trabalha*” Você costuma fazer essa associação dos conhecimentos deles com o texto que *tá* aqui?
- (85) **Prof2:** Sim, ahan, e até o próprio livro já leva o professor a fazer este tipo de pergunta, porque tem sempre lá o *Before Reading*<sup>86</sup> pra perguntar, pra parar ali. Então a gente vai buscar o que que o aluno conhece do tema, é a hora que eu tenho pra ouvir, pra saber o que que eles têm a dizer daquilo ali.
- (86) **Pesq:** E nesses debates, assim, você já se viu em alguma situação que você não soube contornar ou se surpreendeu?
- (87) **Prof2:** Eu me surpreendi com um aluno especial.
- (88) **Pesq:** É?
- (89) **Prof2:** Me surpreendi sim, foi o ano passado, o primeiro aluno:: autista que eu tive e nós estávamos falando da::, do *Trump*, das eleições dos Estados Unidos, e da repercussão que teve no mundo. Eu cheguei na sala e a gente *tava* estudando sobre estereótipos, falando sobre como o Brasil é visto lá fora e, como tinha tido eleição, eu fui comentar. Aí, eu falei: *Gente, e o que que aconteceu ontem? Vocês assistiram na televisão o novo presidente dos Estados Unidos?* Aí, o primeiro aluno que me respondeu foi ele ((falou o nome do aluno)) que é um aluno autista: *Foi Donald Trump*”. E eu: *É mesmo, ((nome do aluno))?* e ele continuou: *Sim, ele é o novo presidente dos Estados Unidos, antes era o Barack Obama e agora ele vai morar na Casa Branca e vai mudar pra lá semana que vem.* Então, assim, o conhecimento de mundo, aquilo me impressionou demais, porque muitas vezes a gente fica vendo o aluno ali, principalmente o aluno especial, né, e acha que ele não tem, então, o conhecimento de mundo que o ((nome do aluno)) mostrou naquela hora foi muito maior que meus alunos ditos “normais” ((fez aspas com os dedos no ar)).
- (90) **Pesq:** E nesses debates assim, se tem alguma opinião que é contrária a sua, você consegue negociar, ou, às vezes tem uma opinião que é muito (+) radical, vamos colocar assim, você consegue trabalhar estes diferentes sentidos? Você traz um texto pra sala, né, você consegue ir vendo a versão que o texto traz, que o aluno traz ou qual outra versão que a gente pode construir.
- (91) **Prof2:** Assim, é::, que muitas vezes o nosso aluno, infelizmente, ele não tem, na

<sup>85</sup> Como pesquisadora, já tinha este conhecimento prévio da realidade dos três turnos das escola, uma vez que fui professora desta instituição de 2009 a 2011.

<sup>86</sup> Em todas as atividades da seção principal de leitura de cada unidade da coleção *Alive High*, há a seção *Before Reading*, que consiste em introduzir o texto com três perguntas que envolvem a temática que será tratada.

hora do debate ainda vejo que falta muita informação, vontade assim de debater, conhecimento mesmo pra entrar no assunto, pra discutir ali amplamente. Mas uma vez, logo que eu tinha começado a trabalhar, uma coisa que me marcou muito, foi quando eu fui ensinar os *conditionals*<sup>87</sup>, em inglês, e tem uma música da Beyoncé que fala *If I were a boy* ((na tradução: se eu fosse um garoto)). Eu ainda trabalhava em Boa Esperança e fui falar dessa música; então, apresentei a música, mostrei (+) dentro da gramática o que que *tava* de acordo com o que a gente já tinha estudado, e aí uma aluna virou e falou assim: *Professora, você tá influenciando a gente a ser homossexual*. Aí eu falei assim: *Gente (+) e agora? O que que eu vou responde pra essa menina, né?!* Porque dentro do contexto que ela vivia, ela era de uma outra religião, então, assim, sabe, dentro da escola, aquela coisa de muito preconceito, né, que eles trazem com eles tudo que, da vivência, então como você vai contornar? Então nessa situação, foi a primeira vez que eu me vi assim, *como eu vou responder essa menina agora?* Eu falei, aí eu tentei contornar, falei pra ela: *Olha, não tô aqui influenciando ninguém, é só um texto, a Beyoncé que escreveu, a gente só tá tentando analisar aqui dentro da gramática, da língua inglesa, nós estamos vendo na cultura, a música, o que que ela quis dizer quando ela tá falando isso aqui, não vamos nos ater só ao refrão, o que mais ela diz na letra da música?* Então, tentei contornar a situação, mas (+), é, no primeiro momento minha vontade era dar uma má resposta, sabe ((risos)), tipo: *Ah, menina, sai dessa*. Mas tentei compreender o que levou ela a fazer aquele questionamento até pra desconstruir esse pensamento, né.

- (92) **Pesq:** *Tá*, então você procura negociar estes diferentes [sentidos]  
**Prof2:** [sim, sim]  
**Pesq:** ...e quando você vai pra conclusão do texto, você(+) busca frisar pra eles o novo sentido, quando você trabalha um texto como este daqui né ((mostrando o mesmo texto sobre a temática ambiental ainda no livro)) é essa história que você quer contar *pro* seus filhos, de desmatamento, de poluição. Então, no *Before reading*, ante das leitura você tem uma opinião e no final, com as leituras, você busca frisar pra eles: *Qual o novo sentido? Tem um novo sentido? Você consegue debater isso com eles?*
- (93) **Prof2:** Olha, eu não faço tanto quanto eu gostaria, por causa do tempo, mas o que não dá tempo da gente fazer, por exemplo, conseguimos hoje só debater isso aqui, fizemos umas perguntas e não deu pra concluir; então na próxima aula eu começo fazendo uma revisão do que nós vimos na outra e aí, assim, às vezes, dentro da revisão antes da gente passar *pro* outro conteúdo, a gente consegue concluir, fechar o que foi dito.
- (94) **Pesq:** E aí você percebe que eles pegaram o sentido do texto, reforçaram ou a opinião deles ou têm nova opinião, você percebe?
- (95) **Prof2:** Na maioria das vezes, sim! Mas tem vezes que assim, 3º ano, já chega lá no final do ano, tá cansado, não quer saber de mais nada. ((risos))
- (96) **Pesq:** De que forma você acredita, Prof2, que esse entendimento desses modos, igual aqui ((voltando ao texto aberto no LD)) aqui tem até a cor preta que é essencial pra você entender o sentido do texto, da cor do lago e tal, mas enfim, você acha que este entendimento destes recursos, da tipografia etc, mais estes novos sentidos que eles dão no texto pode contribuir para aquela formação não só de língua em si, mas aquela que você falou, de cidadania?
- (97) **Prof2:** Sim, com certeza. Até eu, enquanto professora mesmo, de compreender o livro didático como material importante que ele é, e o aluno sentir que este material que *tá* aqui, este texto que ele *tá* lendo, faz sentido e o que que *tá* ali, da forma que foi disposta, *tá* ali por um motivo, é:: como compreender o sentido do texto de uma forma, é:: como ele foi colocado ali, que as cores fazem sentido, que a tipografia que *tá* ali faz sentido, é o que é, o foco no 3º ano é o Enem então os textos, se você

<sup>87</sup> A professora se refere às orações condicionais (*conditional sentences*), em inglês.

observar os textos do Enem dos últimos anos, eles não vêm mais só texto escrito, são muitos visuais, então é trabalhar essa parte visual aí com eles e é o que eles gostam também; hoje você recebe uma mensagem, você não vai ficar lendo, você recebe uma foto é muito mais prático, então.

- (98) **Pesq:** E você consegue trabalhar essas dicas que os autores aqui, porque em cima eles falam: *Atenção na cor, na linha, luz, forma*. Aqui ((mostrando o mesmo texto no LD)) ela já dá a dica. Você lê isso com eles, deixa ler sozinho?
- (99) **Prof2:** Às vezes, eu só oriento, muitas vezes, porque assim, no tempo dá aula não dá. Eu gosto muito de apresentar o livro quando eu entrego pra eles e falo: *essa parte é voltada pra isso, essa é pra isso, quando chegar nisso, nós vamos ver tal coisa*. Aí eu sempre mostro: *no fim do livro, vai ter o glossário; toda palavra que estiver em negrito, busca lá antes de me perguntar* ((risos)) Então, assim, essa parte das dicas eles já sabem que tem e não é sempre que eu consigo: *Ó, lê aí*. Não tem como voltar pra ler não. Às vezes, na minha fala eu já incorporo isso aqui, né.
- (100) **Pesq:** A leitura, então, você foca muito nela? Porque preparando pro Enem muitas vezes é o que acontece.
- (101) **Prof2:** Sim, a leitura tem um espaço maior.
- (102) **Pesq:** Ok. E, por fim, você já ouviu falar na palavra *Multiletramentos*? Mas pode falar a [verdade ((risos))]  
**Prof2:** [sim, já ((risos))]  
**Pesq:** O que você entende? Você incorpora nas suas aulas?
- (103) **Prof2:** Na verdade, eu ouvi falar de Multiletramentos, eu nunca tinha escutado na faculdade. Eu fui ouvir falar Multiletramentos quando eu fui no Encontro da APIES<sup>88</sup> e lá foi falado dessa questão de::, o Multiletramentos como todas as formas de aprendizagem, tudo o que você vivencia do texto, não só escrito, daquilo que você pode ver, pode sentir. Então foi quando ensinar inglês fez sentido pra mim, eu consegui assim trazer pra sala de aula o mundo realmente, não ficar dentro de um tema, uma coisa que não faz parte da vida do meu aluno. Então, o Multiletramento foi o que abriu os meus olhos ((sorrindo)), os caminhos pra sala de aula, pra minha prática mesmo enquanto professora.
- (104) **Pesq:** Sim, mas pelo que eu percebi neste diálogo é isso mesmo que você já faz na sua prática, debate com eles, conversa. O que não faz parte lá da prática social dele, você não consegue levar em frente.
- (105) **Prof2:** Sim, e eles perguntam qual a serventia que vai ter pra eles.
- (106) **Pesq:** Certo. Prof2, por enquanto eu agradeço pela disponibilidade e nossa próxima etapa agora é a observação dentro de sala. Muito obrigada!

---

<sup>88</sup> A professora se refere aos Encontros que a *Associação de Professores de Inglês do Espírito Santo* (APIES) promove.

## APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Eu, (nome completo do professor), professor(a) de Inglês da (nome da escola) localizada no município de Nova Venécia – ES, depois de entender os objetivos que a pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica intitulada provisoriamente *O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos Gêneros, Multiletramentos e da Multimodalidade: do Livro Didático à prática de professores da escola pública* (responsabilidade de Vanessa Tiburtino, CPF (XXX), sob orientação da Professora Dra. Zaira Bomfante dos Santos/Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz de entrevista semiestruturada, declaro que **ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**, bem como **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora mestranda *Vanessa Tiburtino* a realizar a gravação de entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte, bem como assistir/observar as aulas de leitura em turma da escola supracitada compreendida entre abril a julho de 2018. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa de Mestrado aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, sendo usado, para isso, nome fictício;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora-coordenadora da pesquisa (Vanessa Tiburtino), e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

**Dados gerais:** A pesquisa pretende investigar como se dá o ensino de leitura em língua adicional (inglesa), por meio da perspectiva dos multiletramentos e abordagem multimodal, com foco no livro didático e os desdobramentos textuais em outros espaços/recursos, voltada às turmas de 3º ano do Ensino Médio (regular ou técnico/integrado). Para tanto, contará com: entrevista semiestruturada dialogada (com gravação de voz) e observação de aulas com foco na leitura em turmas de 3º ano do Ensino Médio (diário de bordo da pesquisadora e gravação de voz somente mediante percepção de necessidade em negociação entre pesquisadora e professor(a) regente de classe).

**Local e data:** Nova Venécia-ES, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Assinatura do (a) professor (a) da (nome da escola):** \_\_\_\_\_

**Assinatura da aluna pesquisadora:** \_\_\_\_\_

**Assinatura da Professora Orientadora:** \_\_\_\_\_

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

## APÊNDICE E – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA)

Ilmo Sr. Diretor da  (nome da escola) , senhor  (nome do diretor)

Eu, **Vanessa Tiburtino** (CPF \_\_\_\_\_), aluna do *Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado em Ensino na Educação Básica (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES)*, matrícula nº \_\_\_\_\_, sob orientação da Professora Dra. *Záira Bomfante dos Santos*, **solicito autorização institucional** para realização da Pesquisa de Mestrado intitulada provisoriamente *O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos Gêneros, Multiletramentos e da Multimodalidade: do Livro Didático à prática de professores da escola pública* a ser realizada na  (nome da escola)  (Nova Venécia-ES), com o seguinte objetivo geral: *analisar o ensino de leitura em língua inglesa sob a perspectiva de estudos multimodais por meio da abordagem de textos contidos no LD (que recorrem a diferentes recursos impressos e digitais) em escolas públicas de Ensino Médio*, necessitando portanto, entrevistar, de forma dialogada, a professora de língua inglesa envolvida na pesquisa (com utilização de gravador de voz) e observar aulas de leitura de língua inglesa (para tanto, utilização de diário de bordo da pesquisadora e gravação de voz, esta somente haja percepção e negociação entre pesquisadora e professora pesquisada). Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no trabalho final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados e nomes dos sujeitos envolvidos serão mantidos em absoluto sigilo, sendo usados nomes fictícios. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo e/ou outras publicações dele decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Direção Escolar*, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Nova Venécia-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Vanessa Tiburtino** - CPF \_\_\_\_\_ (Aluna pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
**Záira Bomfante dos Santos** - Professora Orientadora – UFES/CEUNES

**Concordamos com a solicitação**       **Não concordamos com a solicitação**

\_\_\_\_\_  
**(Nome completo do diretor)** - Diretor da  (nome da escola)

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI

### AULA 1 – Prof2

**Data:** 11 de junho de 2018

**Docente:** Prof2.

**Local:** Turma 3º Ano<sup>89</sup>.

**Tempo:** 4ª aula / 10:10 – 11:05 (55 minutos).

**Total de alunos presentes no dia da aula:** 24

**Instrumento para coleta dos dados:** Um gravador de voz e anotações pessoais da pesquisadora.

**Recursos usados pela docente:** Quadro branco, pincel, datashow, notebook, livro didático – unidade 2 (LDLI 2).

**Título da unidade do LD trabalhada:** *Going green* (páginas 28, 29 e 30)

#### **Informações prévias da aula:**

- No quadro branco, antes de iniciar a aula, já havia a data escrita em inglês, bem como o título da Unidade 2 e as páginas do LD que seriam trabalhadas na aula do dia: *páginas 28,29,30 e 31 – Going Green*

- Livro didático adotado pela EEEM Dom Daniel Comboni: *Alive High* (MEZENES et al., 2016).

#### **Observações:**

\*A professora já havia avisado os alunos sobre a presença da pesquisadora em algumas de suas aulas, sem mencionar especificamente os dias em que ela estaria presente. Logo ao início da aula, a professora apresentou a pesquisadora. Em seguida, deu início à aula.

\*\* Nas turmas de 3º ano EM regular em 2018, só há uma aula semanal de inglês na EEEM Dom Daniel Comboni.

\*\*\* As aulas de inglês, especificamente da professora pesquisada, ocorrem no laboratório de Biologia, após pedido da professora junto à direção escolar para ter uma sala só de línguas. Os alunos se deslocam para tal ambiente nas aulas de LI.

---

<sup>89</sup> O número da turma não é apontado nesta dissertação a fim de não identificar os envolvidos na pesquisa, conforme termos constantes nos APÊNDICES D e E.

## Transcrição de aula 01.

- (01) **Prof2:** *Good morning!* ((conversa paralela dos alunos ao iniciar a aula, ajeitar-se na carteira, pegar o material)) Olha bem, gente! Só justificando minha ausência nas duas últimas semanas. Vocês sabem que todo professor tem direito a seis folgas abonadas por ano<sup>90</sup>; então, além de ser professora de vocês, eu também sou estudante e aí eu tirei essas duas folgas aí que eu tenho direito pra estudar, tá?! Então, no dia 28 de maio e depois no dia 04 de junho, porque eu posso tirar um por mês, tá bom?! Esse é o motivo da minha ausência. Já que eu não estava aqui, eu também deixei a tarefa pra vocês, né?!
- (02) **Aluno:** Eu não lembro disso ((risos))
- (03) **Prof2:** No dia 28 teve uma tarefa do livro, algumas tarefas relacionadas ao ENEM, que nós vamos entrar mais específico depois E DEIXEI na segunda-feira passada uma tarefa sobre o *Acordo de Paris* que nós estávamos comentando, então era uma notícia no jornal, vocês iam ler e depois responder as seis perguntinhas. Eu pedi pra copiar e responder no caderno.
- (04) **Aluno:** I:: [copiar?!]
- (05) **Prof2:** [E eu sei que todos fizeram, né, porque vocês são (incompreensível). ((Vários alunos e professora falam ao mesmo tempo)) Tá(+), olha bem, vamos combinar o seguinte (+), quem ainda não terminou, não fez, vai ter essa semana pra fazer e aí eu olho, dou visto, tudo na minha aula de semana que vem, ok? Tá bom?! ((Vários alunos confirmam)) Então hoje nós vamos nos concentrar na tarefa do livro, [lá na página 28
- (06) **Aluno:** [ah, eu tenho que ir lá pegar meu livro, professora!((a professora sinaliza que sim))
- (07) **Aluno:** Como é trimestre, professora?!<sup>91</sup>
- (08) **Prof2:** Trimestre? ((A professora escreve essa palavra em inglês no quadro)) ((conversa paralela por 43 segundos enquanto a professora escreve no quadro, abre o slide da aula no computador e projeta no datashow))
- (09) **Aluno:** Professora, qual a página do livro mesmo?
- (10) **Prof2:** Vinte e oito. (2.0) Vamos lá, quem não trouxe o livro?
- (11) **Vários alunos:** EU TROUXE! ((Vários alunos respondem ao mesmo tempo enquanto a professora pega sua agenda))
- (12) **Prof2:** É sério, gente, quem não trouxe o livro? Eu vou olhar, vocês sabem, não é novidade, vou anotar quem não trouxe.((A professora passa nas mesas anotando quem não trouxe. Seis alunos não trouxeram.)) Olha só, quem tá sem livro senta perto de quem tem, porque precisa do livro pra acompanhar a aula. Neste formato ((indica as carteiras com a mão<sup>92</sup>)) dá pra vocês acompanhar. Vamos lá então. Iniciando a nossa

<sup>90</sup> Na rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, todo professor efetivo tem direito a seis faltas abonadas anualmente; estes dias são gozados de acordo com a anuência da chefia imediata do servidor, não mais que um abono por mês. O professor geralmente, antes de retirar o abono, entrega o planejamento das aulas do dia em que não estará para que um servidor da coordenação pedagógica da escola oriente os alunos naquela aula em que o docente titular estiver ausente. No dia em questão, a professora participante da pesquisa a aula iniciou explicando os abonos como motivo de ausência durante as duas segundas-feiras anteriores (dia em que tem aula nesta turma) e cobrando as atividades que deixou para os alunos providenciarem.

<sup>91</sup> A aluna faz esta pergunta pois deseja escrever/demarcar em inglês no caderno o início do 2º trimestre, regime letivo adotado na rede estadual de ensino.

<sup>92</sup> As carteiras estão dispostas na sala em forma de U, de maneira que os alunos ficam um ao lado do outro.

discussão, lá na unidade 2. O título do capítulo é ((a professora vira para o quadro, copia em letras maiores e circula)) *Going (+) green*. Quando vocês veem esse título aqui e já dando uma olhada nessa página, que que isso sugere pra vocês, que que vocês acham que significa *Going green*?

- (13) **Aluno:** Vamos verde!
- (14) **Vários alunos:** ((Vários falam ao mesmo tempo)) (incompreensível)
- (15) **Prof2:** Vamos verde? Simples assim? Que que seria? Vamos pensar aí.
- (16) **Aluno:** Meio ambiente
- (17) **Prof2:** Meio ambiente ((sinal de confirmação da professora; ela passa a escrever no quadro os termos que os alunos dizem, ligando ao título *Going green* que ela escrevera e circulara anteriormente no quadro)).  
[Que mais?]  
**Aluno:** [Ecológico]  
**Prof2:** Ecológico. ((Escreve no quadro))
- (18) **Aluno:** [[Aonde tá isso?
- (19) **Aluno:** [[Preservação
- (20) **Prof2:** PRESERVAÇÃO.
- (21) **Aluno:** ((Falando mais baixo)) Poluição.
- (22) **Prof2:** Poluição?
- (23) **Aluno:** Sustentabilidade
- (24) **Prof2:** Sustentabilidade, ótima palavra.((anota no quadro))
- (25) **Vários alunos:** ((Conversa paralela))
- (26) **Prof2:** Então, olha bem. De acordo com o que vocês me falaram, *Going green*, pra vocês, tem a ver com ((apontando as palavras escritas no quadro)) preservação, sustentabilidade, verde, meio ambiente e ecológico. Então, se a gente parar pra analisar, *Going green* tá totalmente relacionado a um estilo de vida. Se vocês olharem as imagens que nós temos aí na página 28, todas *tão* relacionadas a um estilo de vida. Seria assim um estilo de vida ecológico, preocupado aí com a preservação da natureza. E::, pensando nisso, nós vamos começar a nossa discussão analisando os dois tipos de linguagem que nós temos(+). Quais são, gente? A gente pode se comunicar de que forma?
- (27) **Aluno:** [[Formal
- (28) **Aluno:** [[ Visual
- (29) **Vários alunos:** (incompreensível) ((várias respostas juntas))
- (30) **Prof2:** Se a gente pensa que(+) linguagem, nós temos dois tipos de linguagem, que nós podemos chamar de/
- (31) **Aluno:** Verbal.
- (32) **Prof2:** E de?
- (33) **Aluno:** Não-verbal. ((Enquanto o aluno fala, a professora escreve os termos no quadro)).
- (34) **Prof2:** Todas as duas formas de comunicação elas estão ali pra produzir significado. Então a linguagem verbal, nós vamos pensar em que tipo de linguagem quando a gente verbaliza, é qual?
- (35) **Aluno:** [[Com verbo.
- (36) **Aluno:** [[Falada.
- (37) **Prof2:** A língua falada mas também a gente pensa aí em outras formas da língua falada; ela é o quê?
- (38) **Aluno:** Escrita

- (39) **Prof2:** ((sinal afirmativo)) Escrita também. Então a gente pensa em textos e na (+) ((sinalizando para a boca)) [fala]  
**Aluno:** [fala]  
**Prof2:** E a gente tem a linguagem não verbal. Que que é uma linguagem não-verbal?
- (40) **Aluno:** Imagem
- (41) **Prof2:** Imagens, símbolos. Então, ó ((muda de slide)), quando ela é verbal, escrita, falada é a linguagem verbalizada e não-verbal são ((lendo o slide)) signos visuais, imagens, cores, luz, formas, movimento(+) tudo isso aqui é tão importante quanto a linguagem verbal. Já pensaram que as cores na página, o tamanho da letra, tudo isso tá ali pra produzir significado. Isso é muito importante em inglês também, quando a gente não tem o domínio do que tá escrito nós vamos interpretar então a imagem, porque a imagem que passa assim um significado, tá bom?! E aí nós vamos começar a pensar, que é da página aí do nosso capítulo, o que é um slogan. (+) ((pegando o livro na mesa)) Que que é um slogan, gente? É um/
- (42) **Aluno:** Representação?
- (43) **Prof2:** Uma representação? (3.0) Slogan que a gente ouviu falar é da propaganda, não é?
- (44) **Aluno:** Algo informativo.
- (45) **Prof2:** Hã? (+) É uma informação? (+) Que que seria? Me dá um exemplo de slogan.(+) Da marca, sempre tem a marca e o slogan da marca, num é?
- (46) **Vários alunos:** ((Vários falam ao mesmo tempo)) (incompreensível)
- (47) **Prof2:** Sim, mas olha bem, vamos pensar aqui um exemplo de slogan, do:: McDonald's, qual que é o slogan do [McDonald's?]  
[Do it!]
- (48) **Aluno:** [Do it!]
- (49) **Prof2:** Que que tá escrito embaixo?
- (50) **Aluno:** Seja feliz, um negócio assim
- (51) **Vários alunos:** ((Risos de vários alunos))
- (52) **Prof2:** Que que tá escrito lá, ó de amarelinho
- (53) **Aluno:** A:: tá!
- (54) **Aluno:** Eu amo tudo isso.
- (55) **Prof2:** Eu amo tudo isso? Eu amo muito tudo isso? Como é que é? ((enquanto a professora pergunta, alguns conversam baixo sobre o assunto)) Não é isso aqui que tá escrito ((escrevendo *I'm lovin' it!* no quadro))?
- (56) **Vários alunos:** Ah, é! ((Conversa))
- (57) **Prof2:** Um exemplo assim mais banal, por exemplo, a propaganda lá de cerveja, a Skol, qual que é o slogan da Skol?
- (58) **Alunos:** A cerveja que desce *redonda!*
- (59) **Prof2:** Entenderam o que [é um slogan?]
- (60) **Aluno:** [da Sapolatti também]
- (61) **Prof2:** Qual que é o da Sapolatti?
- (62) **Aluno:** Toda casa tem.
- (63) **Prof2:** Aqui em Nova Venécia, vamos trazer aqui pra nossa cidade, além da Sapolatti, o que que a gente pode lembrar?
- (64) **Aluno:** Da Americanas, mas eu não lembro agora qual é, mas tem sim.
- (65) **Vários alunos:** ((Vários falam slogans ao mesmo tempo))
- (66) **Prof2:** Ok, vai aparecer, gente, agora um monte, vocês vão se lembrar, tá?! Mas a intenção aqui é que vocês entendam o que é um slogan. Então geralmente é uma frase de efeito, que faz lembrar daquela marca. Quando você lê isso aqui ((apontando para o quadro)) *Just do it*, você

lembra que é da Nike; isso aqui ((aponta para o quadro, onde está escrito *I'm lovin' it!*)) a gente associa ao McDonald's; a Sipolatti lá, *Toda casa tem!* Então essa é a função d um slogan. E agora então vocês vão pegar o caderno, e aí (+)(+), no caderno, vocês vão responder as perguntas, a gente vai responder juntos, tá? Eu vou fazer a leitura da pergunta em inglês, a gente vai entender a pergunta e vocês já respondem no caderno, [tá bom?.

- (67) **Aluno:** [A primeira nós já respondemos
- (68) **Prof2:** É. Então vocês vão colocar lá ((incompreensível)) Então, ó, vocês vão responder aí (4.0); coloca número 1 e já vão colocar a resposta. Então a primeira pergunta a gente [já respondeu.
- (69) **Aluno:** [Eu tô com calor, vou ligar o ventilador.
- (70) **Prof2:** Vocês vão responder a primeira com as palavras de vocês agora; vamos lá, entender a primeira pergunta? ((aguarda os alunos se localizarem no livro)) (9.0) Se alguém depois quiser escrever as perguntas, pode escrever. Mas, pelo nosso tempo, só coloque tá número 1 e a resposta porque a gente já tem a referência ali ó ((indica a parte superior do quadro onde ela previamente escrevera as páginas do LD que seriam trabalhadas na aula)), tá bom? mas se vocês forem igual a **aluna** ((nome de uma das alunas)) aqui que gosta de escrever, pode ser também tá? Olha bem, número 1 então a pergunta é: *What do you understand by "going green"?* Que que é *understand* [[aí?
- (71) **Aluno:** [[Entende
- (72) **Prof2:** Então, "o que você entende sobre *Going green*"? É basicamente isso aqui ((aponta o termo em inglês circulado no quadro e as palavras que os alunos previamente disseram)) que nós já fizemos, então vocês vão anotar agora na forma de uma frase o que que você entendeu sobre *Going green*. Vamos lá, um minutinho. ((silêncio)) (32) Todo mundo respondeu? ((Nome de um dos alunos)), fala aí pra mim, o que você colocou, o que você entende por *Going green*?
- (73) **Aluno:** Algo relacionado à sustentabilidade.
- (74) **Prof2:** Algo relacionado À sustentabilidade, estilo de vida ecológico.
- (75) **Aluno:** ter uma vida sustentável.
- (76) **Prof2:** Ter uma vida sustentável. Então, neste sentido as respostas de vocês. (3.0) Número 2, agora nós vamos ler as imagens lá da página 28 e entender por que que elas *tão* postas assim, tá? A gente vai analisar aqui agora a linguagem não-verbal. Vou ler lá o que que *tá* pedindo, acompanhe a leitura do número 2. *Look at the pictures on the previous page and answer the questions below in your notebook. Letter a – Are they examples of advertisements, book covers or campaigns?* Então nós vamos olhar as imagens e responder as perguntas no caderno, tá? Letra a, elas são, *Are they*, que que é essa palavra aí, (+) *examples* é o quê?
- (77) **Aluno:** Exemplos.
- (78) **Prof2:** Exemplos de, *advertisement* é propaganda, então elas são exemplos de propaganda, de, o que é uma *book cover*? Que que é *book*?
- (79) **Vários alunos:** Livro!
- (80) **Prof2:** *Book cover*, olha ((fecha o livro e mostra sua capa))
- (81) **Aluno:** Capa.
- (82) **Prof2:** Capa de livro, ou *campaign*, que que seria [*campaign*?
- (83) **Aluno:** [Campanha.
- (84) **Prof2:** Por que será, qual a diferença, vamos ver aqui essa imagens do 1 ao 6 ó ((a professora se refere às imagens da página 28)). A primeira aí, um objeto, que isso?
- (85) **Alunos:** Caneca.

- (86) **Prof2:** Uma caneca que tem uma frase e tem imagem, ó, *I love my home Planet Earth*, entenderam o que *tá* falando aí?
- (87) **Aluno:** Eu amo minha casa Planeta Terra.
- (88) **Prof2:** Planeta Terra, ó, uma imagem lá de uma mão segurando ali o Planeta Terra. Número 2 ((referindo-se à imagem de número 2 da página 28)) *I am not plastic, use me.*
- (89) **Aluno:** Eu não sou plástico, me use.
- (90) **Prof2:** Isso aí é uma sacola o quê?
- (91) **Aluno:** Retornável
- (92) **Vários alunos:** ((Vários falam))
- (93) **Prof2:** Retornável, num é?! Reutilizável. Lembra lá, vocês já estudaram lá no ensino fundamental os três R, quais são?
- (94) **Alunos:** ((de forma desordenada)) Reciclar, reutilizar e::
- (95) **Aluno:** Refazer
- (96) **Prof2:** Refazer? ((risos)) Ó, reciclar, reutilizar e::
- (97) **Aluno:** Reduzir
- (98) **Prof2:** REDUZIR
- (99) **Vários alunos:** ((Conversa dos alunos sobre o assunto))
- (100) **Prof2:** Então, esses 3 aí são os, dentro dessa lógica do *Going green* Reciclar, Reutilizar e Reduzir e aí no número 2 *tá* mostrando essa sacola que não é plástica, é de outro material pensando na sustentabilidade, no Meio Ambiente. Número 3, *Green revolution the best solution to arrest pollution*. Que isso aí?
- (101) **Vários alunos:** ((alunos debatem)) (incompreensível)
- (102) **Aluno:** ((responde em tom baixo)) (incompreensível)
- (103) **Prof2:** Então, ó, ((nome da aluna)) falou aqui, vou falar de novo. Revolução verde é a MELHOR/
- (104) **Vários alunos:** Solução.
- (105) **Prof2:** Pra prender ou acabar com A/
- (106) **Vários alunos:** Poluição
- (107) **Prof2:** Isso aqui é um exemplo de quê?
- (108) **Aluno:** De slogan.
- (109) **Prof2:** De um *slogan*? Ou de um cartaz, uma campanha? Dá um destaque pra forma que foi escrito, em RIMA, viram lá? Ó, *tá* rimando *Revolution, solution* E *pollution*. Então também rima é muito comum dentro de campanha. Depois, número 4, *World sweet home*, que que é isso aí?
- (110) **Vários alunos:** Mundo doce lar.
- (111) **Prof2:** Mundo doce lar, que é um exemplo de que isso aí, de UMA [camisa
- (112) **Vários alunos:** [camisa
- (113) **Prof2:** Isso é uma frase assim bem parecida, sabe quando se fala *Lar doce lar*, a gente chama ((copiando no quadro)) *Home(+)* *sweet(+)* *home*, então eles fizeram esse trocadilho aqui de *Home* pra/
- Aluno:** [*World*]
- Prof2:** [*World*], né!. Depois, número 5, *Go green*, que que sugere isso aí, que que é isso aí?
- (114) **Aluno:** Vai, verde ((risos))
- (115) **Prof2:** Vai verde ((risos)). Isso é o quê?
- (116) **Aluno:** Desenho
- (117) **Prof2:** Um desenho de um cartaz, certo? Quem desenhou isso aí?

- (118) **Vários alunos:** Criança ((conversa))
- (119) **Prof2:** Então, ó, um exemplo de um cartaz. Essa pessoa quis dizer o que aí, ó, com essa árvore?
- (120) **Aluno:** Um cuidado ecológico.
- (121) **Prof2:** E depois no desenho 6 nós temos aí, ó, *Think green* num lápis, trazendo, ó, você não usa um lápis quando a gente tá estudando, *Think green*, o que que levaria então a refletir?
- (122) **Aluno:** Pra fazer a ideia, a cabeça (incompreensível).
- (123) **Prof2:** Então todos esses, psi::u, todas essas imagens aí vocês acham que elas tão relacionadas com (2.0) exemplos de(+) (+) *advertisement*, que é o que mesmo?
- (124) **Vários alunos:** Propaganda
- (125) **Prof2:** Propaganda, *book cover* - capa de livro ou *campaign*? Cês acham que é o quê?
- (126) **Vários alunos:** Campanha.
- (127) **Prof2:** Pode anotar aí, se vocês quiserem escrever *campaign* em inglês (4.0). Depois, então vamo pra letra b. Tá muito rápido?
- (128) **Aluno:** Tá:: ((silêncio)) (12)
- (129) **Prof2:** Vamo lá. *What's the purpose of these texts?* Qual o propósito, qual o objetivo disso aqui, gente?
- (130) **Vários alunos:** ((Conversa))
- (131) **Aluno:** Conscientizar as pessoas.
- (132) **Prof2:** Conscientizar as pessoas? Que mais? (3.0) Mostrar um outro estilo de vida, talvez, né?
- (133) **Aluno:** Convencer as pessoas.
- (134) **Prof2:** Convencer as pessoas talvez a adotar este estilo de vida (+) ecológico (11) ((tempo para responderem)). Letra c (10), letra c ó, *what is*, acompanha a leitura, *what is the dominant color in the pictures, and what does it symbolize?* Qual que é a o quê?/
- (135) **Aluno:** A cor predominante [na figura
- (136) **Prof2:** [nas imagens e é o que, [gente?]  
[Verde]
- Vários alunos:** [Verde]
- Aluno:** [Green]
- Prof2:** E cês acham que isso simboliza o quê?
- (137) **Aluno:** [A árvore?
- (138) **Aluno:** [Meio ambiente.
- (139) **Aluno:** [A natureza.
- (140) **Prof2:** Hã?
- (141) **Aluno:** Vida.
- (142) **Prof2:** A vida?
- (143) **Aluno:** [A clorofila das folhas.
- (144) **Prof2:** [Então podem escrever aí.
- (145) **Aluno:** Escrever o quê?
- (146) **Prof2:** O que que vocês vão escrever? A cor predominante nas imagens é, qual que é a cor?
- (147) **Vários alunos:** Verde.
- (148) **Prof2:** Verde. E o que que simboliza pra vocês?
- (149) **Alunos:** A vida.
- (150) **Prof2:** A vida, preservação, meio ambiente.
- (151) **Alunos:** Como é Meio Ambiente?

- (152) **Prof2:** Meio ambiente em inglês é *environment*. (27) ((tempo para responderem, conversas em tom baixo)) Vamos lá, a letra d. Acompanha a leitura das perguntas pra vocês entenderem a pergunta pelas palavrinhas lá transparentes, ó. *What element from nature is usually present in this kind of picture?* Então qual elemento DA/
- (153) **Vários alunos:** Natureza
- (154) **Prof2:** Está/
- (155) **Aluno:** Presente.
- (156) **Prof2:** Nestes tipos de imagem aí, qual elemento da natureza hein [que/
- (157) **Vários alunos:** [A árvore, flores.
- (158) **Prof2:** A árvore né, e o que que isso representa na opinião de vocês?
- (159) **Aluno:** Meio ambiente (incompreensível)
- (160) **Prof2:** Ok.
- (161) **Aluno:** Não entendi.
- (162) **Prof2:** Que que você não entendeu, ((nome do aluno))?
- (163) **Aluno:** Essa pergunta aí, é pra escrever o quê?
- (164) **Prof2:** Qual é o elemento da natureza que tá mais presente nas imagens?
- (165) **Aluno:** A árvore.
- (166) **Prof2:** E o que que significa isso, que que sugere?
- (167) **Aluno:** Vida.
- (168) **Prof2:** Aí agora, na letra e, nós vamos fazer um relacione aqui das imagens lá da página 28 que tem as imagens do 1 ao 6 com as letras aqui, o vocabulário da letra A à letra L. Logicamente nós temos um número maior aqui, né, então não vai ter repetição, mas têm umas que não têm aqui, aí você pode colocar só um tracinho, tá bom? Então, ó, psi::u, vamo lá? Agora eu vou ler, acompanha lá. *This kind of message can be found in different places and objects. Take a look the images on the left page again. In your notebook, write the correct combination of numbers-letters to match the images to the correct word.* Então, ó, letra A, *mug*, alguém sabe dizer o que que é *mug*? (3.0) *Mug* é uma caneca, tá? E tem caneca aí?
- (169) **Vários alunos:** Têm, número 1.
- (170) **Prof2:** Então A, número 1. Alguém já viu assim ((escreve *cup* no quadro branco)) escrito também?
- (171) **Aluno:** [Não
- (172) **Aluno:** [Sim
- (173) **Prof2:** A xícara, né, então tem uma diferença aí, por isso que às vezes vocês podem ter mais conhecimento dessa aqui ((aponta pra *cup* no quadro)) ao invés de *mug*. Tá bom? (4.0) Vamos lá, *newspaper*, o que que é [newspaper?
- (174) **Vários alunos:** [Jornal.
- (175) **Prof2:** Tem jornal aí?
- (176) **Vários alunos:** Não.
- (177) **Prof2:** Então nós vamo marcar nada, né? Coloca um tracinho aí. C, *cap*. O que que é *cap*?
- (178) **Vários alunos:** ((Silêncio))
- (179) **Prof2:** BO ((faz sinal com a mão na cabeça)) né. Tem boné?
- (180) **Vários alunos:** Não!
- (181) **Prof2:** *Propaganda*.

- (182) **Aluno:** Tem sim.
- (183) **Prof2:** Qual é?
- (184) **Aluno:** Três.
- (185) **Prof2:** Letra E, *boxes*, ou *box*, o que que é uma *box* (+). ãn?
- (186) **Vários alunos:** Caixa.
- (187) **Prof2:** Caixa. Tem caixa?
- (188) **Aluno:** Tem Não
- (189) **Prof2:** F, *magazine*, revista [tem?
- (190) **Vários alunos:** [Não.
- (191) **Prof2:** *Wall*? Que que é [wall?
- (192) **Aluno:** [Parede.
- (193) **Prof2:** Parede, talvez é alguma imagem pintada na parede
- (194) **Vários alunos:** Não.
- (195) **Prof2:** *Bag*(+).Olha bem, a palavra *bag* em inglês ela pode significar tanto ((escrevendo no quadro)) bolsa, igual a gente tem bolsa, ou ela também pode ser sacola.
- (196) **Aluno:** Ah é, então pode ser essa.
- (197) **Prof2:** Tá, pode ser sacola, então tem *bag* [aí?
- (198) **Aluno:** [Sim.
- (199) **Prof2:** A número 2 é um tipo de sacola. Depois, *T-shirt* (+) camisa tem? *Number*?
- (200) **Aluno:** Four.
- (201) **Prof2:** Hummm, tem um *meme*? Aí vocês [conhecem] né?  
**Aluno:** [sim]  
**Prof2:** Não tem meme nenhum né? Ok, *poster*? Qual é *poster*?
- (202) **Aluno:** Cartaz?
- (203) **Prof2:** Número?
- (204) **Aluno:** Cinco.
- (205) **Prof2:** E por último *pencil*, que é?
- (206) **Aluno:** Lápis
- (207) **Prof2:** Parece pincel né, mas é [lápis.
- (208) **Aluno:** [seis.
- (209) **Prof2:** Então é o número 6. Agora vamos(+) lá na letra F, a gente vai respondendo junto e depois escrevam no caderno. *What kind of bag does your family use?* Que tipo de/?
- (210) **Vários alunos:** Sacola.
- (211) **Prof2:** Sacola
- (212) **Aluno:** [[A sua família usa.
- (213) **Prof2:** [[Sua família usa? E aí, vocês usam o quê?
- (214) **Vários alunos:** Plástica.
- (215) **Prof2:** Tem alguém aqui que na família já tem esse hábito de levar a própria sacola pro supermercado?
- (216) **Vários alunos:** ((Vários falam ao mesmo tempo))
- (217) **Aluno:** [[A minha mãe usa.
- (218) **Aluno:** [[A minha avó faz isso.
- (219) **Prof2:** Sim, a avó faz, certo. Vocês têm então esse hábito, algumas famílias aqui, de levar a própria sacola pro supermercado pra fazer a compra?
- (220) **Vários alunos:** Não.
- (221) **Prof2:** Isso, gente, é uma coisa muito cultural nossa aqui e também por ser

cidade mais de interior. Se a gente vai pra uma cidade grande aqui no Brasil, às vezes também não é comum e lá na Inglaterra isso também não existe, você leva a sua sacola, tem que levar a sua sacola de casa, eles não disponibilizam a sacola plástica, tá! Por que que acontece isso? Pensando no todo, aqui, ó ((apontando para o termo *Going green* no quadro)), neste estilo de vida do *Going green*, se você quiser comprar sacola plástica, você tem que pagar por ela, então as pessoas levam a sacola de casa.

- (222) **Aluno:** Lá em Vitória<sup>93</sup> teve um tempo que *tava* com isso aí.
- (223) **Prof2:** Aí, viu?
- (224) **Aluno:** Fez o quê?
- (225) **Aluno:** Tinha que pagar pela sacola.
- (226) **Aluno:** Saiu até no jornal.
- (227) **Prof2:** Olha bem gente, a lógica é sempre a mesma, você paga ou, se você já tem, você vai levar a sua, né, e isso é muito comum em algumas cidades grandes, é porque a gente não pensa nisso, né, eu mesma já não levo minha sacola *pro* supermercado, tenho que começar a levar a minha sacola. E outra coisa interessante, a gente fica esperando a pessoa ensacolar nossa compra.
- (228) **Aluno:** CLARO!
- (229) **Aluno:** Isso é ridículo!
- (230) **Prof2:** Gente, isso não existe em outros lugares não, tá? Isso é uma prática nossa aqui; quando você sai, vai *pro* exterior, se você ficar lá esperando, ninguém vai ensacolar não, não tem esse serviço. Inclusive, tem alguns caixas meio que *self service*, você vai lá, passa sua compra, põe na sua sacolinha, paga e vai embora. Isso daí daria certo aqui?
- (231) **Vários alunos:** Não! ((risos, conversa))
- (232) **Prof2:** Então, assim, só pra gente pensar que é algo também cultural, né?! Não tem, então, da mesma forma que gera uma estranheza pra quem vem pra cá e vê isso, quando a gente sai daqui e vê outros lugares, também é diferente.
- (233) **Aluno:** Professora, teve uma vez que eu fiz a compra aqui, fui ajudar a ensacolar, chegou o cara e bateu na minha mão falando que ele mesmo ia ensacolar. Mas antes não tinha ninguém lá, então não tinha porque ele tirar a minha mão.
- (234) **Prof2:** Porque é o trabalho dele, né, ele *tá* defendendo o dele. Então, ó, voltando lá na letra F, *what kind of bag does your family use?* Que tipo de sacola? *Are they reusable?* São reutilizáveis?
- (235) **Vários alunos:** Não.
- (236) **Aluno:** Sim! Eu ponho pra usar como lixo, pra ficar na lixeira.
- (237) **Vários alunos:** ((Conversa))
- (238) **Prof2:** Ah tá, verdade, eu também uso a sacola plástica pra guardar o lixo. Neste caso, é reutilizável?
- (239) **Aluno:** É ué!
- (240) **Prof2:** Aí voltando na nossa pergunta lá, *are they jute bags*, esse *jute bag* seria aquela sacola assim de estopa, aquele tecido, quase parecido com esse daqui ((mostrando a sacola das página 28 no LD)), tá. Vocês levam este tipo de sacola *pro* supermercado?
- (241) **Vários alunos:** Não.
- (242) **Prof2:** *Plastic bags, paper bags, cotton bags*, o que que é *cotton*?

<sup>93</sup> O aluno refere-se à capital do Estado do Espírito Santo.

- (243) **Aluno:** Algodão.
- (244) **Prof2:** Algodão, quando a gente vê lá nas nossas roupas, 100% *cotton*, 100% algodão, tá. Depois, tem lá: (+) é, *leather bags*, *leather* é couro, *or another kind*, ou sacolas de outro tipo? Então a maioria aqui usa sacola.
- (245) **Aluno:** Plástico.
- (246) **Prof2:** Sacola plástica, né? E se reutiliza de alguma forma É [jogando lixo.
- (247) **Aluno:** [Jogo lixo.
- (248) **Aluno:** Professora, cê corrigiu nosso trabalho já?
- (249) **Prof2:** Hã?
- (250) **Aluno:** Nosso trabalho?
- (251) **Prof2:** Não dei conta ainda. (+) Vamos lá no número 3, eu só quero falar rapidinho aí sobre alguns elementos que são comuns num slogan, tá?! A gente só vai falar bem por cima, não *vamo* entrar nisso aqui não. Então eles têm três ní/, quatro níveis. ((lendo a atividade 3 da página 29 do LD)) *Graphic levels*, que é a grafia, a forma que ele é escrito, o tamanho da letra, o formato da letra; tem o *phonological level*, que é aquele que usa rima, tá, que nós vimos ali, tem até o exemplo do número 3; depois, o *lexical level*, tem lá::, que que é o léxico? É o sentido da palavra, então a forma que é disposto ali no texto, a gramática. E o *syntactic level*, também tá relacionado à forma como ele é disposto na frase, tá. Aí agora a gente vai passar pra página 30 ((alunos e professora viram a página do LD)) (+) e aí na página 30 a gente vai/ na página 30, olha bem, psi:::u, nós vamos continuar aí com essa:: leitura de imagens, tá bom? Primeira coisa, antes da gente fazer a leitura dessas imagens aí, vamos entender um pouco sobre quem é que promoveu de imagem. Foi quem? Tem aí, quem é? Quem será que escreveu?
- (252) **Aluno:** *Greenpeace*
- (253) **Prof2:** Que que seria o *Greenpeace*? (3.0) Ó, algumas palavras aí, ó, é composto, que que é?
- (254) **Vários alunos:** Paz verde.
- (255) **Prof2:** *Peace* É [PAZ.
- (256) **Aluno:** [Paz.
- (257) **Prof2:** E *green*?
- (258) **Vários alunos:** Verde.
- (259) **Prof2:** Então que que seria o *Greenpeace*?
- (260) **Aluno:** ((bem baixinho)) Algo que promove a paz.
- (261) **Prof2:** Então *vamo* lá. Na página 31 tem explicando o que que é o *Greenpeace*. Acompanha a leitura aí, ((a professora passa a ler o quadro informativo em azul na parte superior da página 30) *According to the website, Greenpeace is the largest independent direct-action environmental organization in the world. They claim that Greenpeace exists because this fragile planet deserves a voice, needs solution, needs change, and needs action.* Mais informações têm ali no site. Então *vamo* entender o que é o *Greenpeace*, ó. Fala que é uma, o quê? A maior (+) organização (+) ambiental [do mundo.
- (262) **Aluno:** [Do mundo.
- (263) **Prof2:** E ela é o quê? Aqui, ó, the *largest IN/ independent*, ela é [independente.
- (264) **Aluno:** [Independente.
- (265) **Prof2:** Aí fala que ele existe por quê? Porque o planeta merece uma? Que que é *voice*?
- (266) **Vários alunos:** Voz.
- (267) **Prof2:** Voz, precisa de, terceira linha, *solution* é o quê?

- (268) **Alunos:** Solução.
- (269) **Prof2:** Soluções, precisa de/
- (270) **Aluno:** Mudança.
- (271) **Prof2:** *Change*, mudança e precisa DE/
- (272) **Aluno:** Ação.
- (273) **Prof2:** Então o *Greenpeace*, ele é muito envolvido, tá, nesse movimento né, nas causas do Meio Ambiente. E ele promoveu essa campanha aqui ((mostra as imagens da página 30)), todos esses *posters* de campanha. *Vamo* pensar então que, olhando bem lá em cima onde tá o *Hint*, ó ((passa a ler as instruções do *Hint*, quadrinho explicativo na parte superior da página 30)), que as imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus elementos estruturais, que são linhas, cores, luz, formas, movimento, são organizadas para produzir sentido e descubra as relações da imagem com o mundo. Então *vamo* analisar aí estas três imagens desta campanha. (+) Vocês conseguiram entender as três imagens? (3.0) Quem gostaria de falar sobre o que que entendeu? O que que as três têm em comum? ((conversa debatendo))
- (274) **Aluno:** [[História de criança.
- (275) **Aluno:** [[O meio ambiente.
- (276) **Aluno:** Os três têm a mesma frase.
- (277) **Prof2:** Os três têm a mesma frase escrita.
- (278) **Aluno:** Verdade.
- (279) **Aluno:** (Incompreensível) têm história clássica.
- (280) **Prof2:** Olha aqui o que o ((nome do aluno)) tá falando. Todos TÊM/
- (281) **Aluno:** História clássica, história do *Patinho Feio*.
- (282) **Prof2:** Exatamente, olha lá, são os contos infantis, ó, *Chapeuzinho vermelho*, *Pequena sereia* E O [*Patinho feio*.
- (283) **Aluno:** [*Patinho feio*.
- (284) **Prof2:** E agora vamos então entender a frase pra compreender melhor ainda o cartaz, ó. Lê comigo lá, acompanha a leitura da frase, *You don't want to tell this story to your children, [do you?*
- (285) **Aluno:** [*Do you?*
- (286) **Prof2:** Então é uma pergunta, ó, fala assim: você não QUER
- (287) **Aluno:** Contar essa história.
- (288) **Prof2:** Contar essa história para os [SEUS
- (289) **Aluno:** [Filhos.
- (290) **Prof2:** Você quer? Então olha bem, esse contar a história, ó, vocês quando criança ouviram essas [historinhas aí.
- (291) **Aluno:** [Ah, eu amava!
- (292) **Prof2:** E vocês gostariam de contar essas histórias para os filhos de vocês desta forma aqui?
- (293) **Vários alunos:** Não.
- (294) **Prof2:** Que que aconteceu na história da *Chapeuzinho Vermelho* aí?
- (295) **Aluno:** [[Ela vai visitar o lobo mau.
- (296) **Aluno:** [[Acabaram com as árvores.
- (297) **Prof2:** Não tinha árvore. Ela *num* vai passear na floresta, passear sozinha no bosque? Então não tem mais floresta aí, não tinha mata.
- Aluno:** [E aqui poluiu o rio]
- Prof2:** [ A segunda imagem] lá dá letra B da *Pequena Sereia*.
- (298) **Aluno:** Poluiu o mar.
- (299) **Aluno:** Poluiu tudo.
- (300) **Prof2:** O rio né, o lugar ali da Pequena Sereia tá todo poluído, não é? E o *Patinho Feio*, o que que aconteceu com ele?
- (301) **Aluno:** Tá cheio de petróleo.

- (302) **Prof2:** Hã?
- (303) **Aluno:** Tá sujo.
- (304) **Prof2:** Tá cheio de óleo, né, sujou ele todo. Então, o objetivo dessa lição é que ele conseguisse, tá, inferir o significado através das imagens. Alguém aqui precisa ser fluente em inglês pra entender uma imagem [dessa?]  
**Aluno:** [não]
- Prof2:** Então é isso que eu sempre falo com vocês, a leitura é a técnica, é apreciar as imagens, o que que tá escrito e produzir significado [a partir dali.
- (305) **Aluno:** [Profes-  
sora, fala de novo a frase das figuras.
- (306) **Prof2:** Você não quer contar essa história para os seus filhos, quer? Tá? Na próxima aula, gente, nós vamos continuar com a página 31 pra responder as perguntas mais detalhadas [a respeito da página 30.
- (307) **Aluno:** [Aqui ou em casa?
- (308) **Prof2:** Não, na sala mesmo, na minha aula, tá? Agora vou fazer a chamada.
- (309) **Prof2:** ((Procede-se a chamada))
- (310) **Prof2:** Então ó, na próxima aula tragam as atividades das duas últimas semanas, beleza?
- (311) **Vários alunos:** Beleza.
- (312) **Prof2:** Pode voltar pra sala de vocês.

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI

### AULA 2 – Prof2

**Data:** 18 de junho de 2018.

**Local:** Turma 3º Ano<sup>94</sup>.

**Tempo:** 4ª aula / 10:10 – 11:05 (55 minutos).

**Total de alunos presentes no dia da aula:** 27.

**Docente:** Prof2.

**Instrumento para coleta dos dados:** Três gravadores de voz (dois disponíveis em celular e um equipamento de gravação) e anotações pessoais da pesquisadora.

**Recursos usados pela docente:** Quadro branco, pincel, datashow, notebook, livro didático – unidade 2 (LDLI 2).

**Título da unidade do LD trabalhada:** *Going green* (páginas 30 e 31)

#### Informações prévias da aula:

- No quadro branco, antes de iniciar a aula, já havia o *slide* com as páginas e uma imagem referente à capa da unidade do LD que seria trabalhada na aula do dia: *Going Green*.

– Livro didático adotado pela EEEM Dom Daniel Comboni: *Alive High* (MEZENES et al., 2016).

#### Observações:

\* Nas turmas de 3º ano EM regular em 2018, só há uma aula semanal de inglês na EEEM Dom Daniel Comboni.

\*\* As aulas de inglês, especificamente da professora pesquisada, ocorrem no laboratório de Biologia, após pedido da professora junto à direção escolar para ter uma sala só de línguas. Os alunos se deslocam para tal ambiente nas aulas de LI.

#### Transcrição de aula 02 (Continuação e término do conteúdo da aula 01).

- ((Alunos conversando, entrando na sala e se ajeitando nas carteiras))
- (01) Prof2: *Good morning!*
- (02) Vários Alunos: *Good morning!*
- (03) Prof2: Hoje nós vamos continuar as tarefas da (+) do capítulo 2, *Going green!* Nós vamos fazer uma revisão e depois nós vamos continuar lá aquela discussão das três/ dos cartazes da campanha do *Greenpeace*, tá?! A

<sup>94</sup> O número da turma não é apontado nesta dissertação a fim de não identificar os envolvidos na pesquisa, conforme termos constantes nos APÊNDICES D e E.

Vanessa vai continuar assistindo nossa aula e nós vamos continuar naquele mesmo modelo, vou lendo as perguntas, vocês acompanham a leitura em inglês, explico o que que é e vocês já vão respondendo direto no caderno. Então hoje a discussão é na página 30 e 31 ((alunos abrem o livro)) (5.0), as perguntas estão todas lá na página 31. É muito importante que vocês sempre coloquem aí a página que é pra depois vocês saberem se localizar de que página que é do livro. [Eu vou olhar/

- [Responder no caderno?
- (04) **Aluno:**
- (05) **Prof2:** Responder no caderno. Eu vou olhar quem tá com o livro e vou anotar na minha lista aqui. ((A professora passa verificando quem não trouxe e anota)). (65) Ok. Quem está sem livro são ((contando em suas anotações)) três, seis, sete, oito, nove, dez pessoas que *tão* sem livro; sentem perto de quem *tá* com o livro aí pra vocês acompanharem, *tá*?! Então, ó, tem um grupo aqui, ô:::, ((nome do aluno)), pega o livro aí, põe no meio, *tá*, na página 30 pra vocês irem acompanhando. Não esqueça, gente, o livro de inglês toda segunda-feira. O ((nome do aluno)) vai ligar o ar, então fecha aí a janela ((direcionando-se para os alunos que sentam perto da janela)), fazendo o favor. ((Alunos fecham a janela)) (4.0).
- (06) **Aluno:** Tá desligado lá embaixo o ar.
- (07) **Vários alunos:** Aê:::
- (08) **Prof2:** Então, *vamo* abrir a janela ((risos)) ((alunos abrem novamente a janela)) (3.0) Olha só, esse ventilador de trás não dá pra ficar ligado porque faz muito barulho, *tá*?! ((A professora desliga o ventilador da parte de trás da sala)).(4.0) Ok, então *vamo* começar? Primeiro nós vamos fazer uma revisão então do que nós temos visto até agora. Então, lá na página 28 e 29 que nós vimos semana passada, nós discutimos sobre os dois tipos de linguagem, linguagem verbal E [não-verbal]
- Aluno:** [Não-verbal]
- Prof2:** Lembrando que a linguagem verbal é toda linguagem verbalizada da forma escrita OU falada e a não-verbal ((relendo os slides da semana anterior)) são signos, imagens, cores, luz, formas e movimento. Nós discutimos também ((passa slide)) sobre o que é um *slogan*, *tão* lembrados?
- (09) **Vários alunos:** Sim.
- (10) **Prof2:** Quem pode me dar um exemplo de *slogan*?
- (11) **Aluno:** É::: Sipolatti, toda casa tem!
- (12) **Prof2:** ((risos concordando)) Ok, eu já *tava* esperando que vocês iam falar esse. *Tá*, então lembram que o slogan é aquela frase de efeito, geralmente em propagandas sempre têm um slogan. Nós vimos os elementos comuns do slogan ((lendo e apontando no slide)) no nível gráfico, fonológico, léxico e sintático, foi bem rápido assim, a gente só analisou aquelas imagens da página 28 e hoje nós vamos iniciar as discussões lá na página 30 e 31, vocês peguem [aí
- (13) **Aluno:** [Professora, tem gente na porta.
- (14) **Prof2:** ((A professora vai à porta)) Quem? (+)(+) Ah *tá*. ((Professora chama um aluno e retorna à aula)). Vamos lá. Então, ó, só lembrando, nós estamos na página 30 e 31. Lá, agora nós vamos, nós já discutimos um pouco sobre os cartazes e agora nós vamos responder as perguntas. Pra isso, lá na página 31, no início da página, tem aí explicando o que é o *Greenpeace*, que foi a organização que promoveu esse cartaz. Então, ó,

acompanha a leitura. Tem várias palavras transparentes aí, muitos cognatos que dá pra entender o que que é, acompanhe. ((Lendo o quadro inicial da página 31)) *According to the website, Greenpeace is the largest independent direct-action environmental organization in the world. They claim that Greenpeace exists because this fragile planet deserves a voice, needs solution, needs change, and needs action.* E aí, pra mais informações, lá, nesse site ((apontando no livro o site informado no livro didático)), acesso de abril de 2016. Então, de acordo com o website do *Greenpeace*, lá na segunda linha. *Greenpeace exists*, que que é/

- (15) **Aluno:** *Greenpeace* existe.
- (16) **Prfo2:** *Greenpeace* existe porque ESTE
- (17) **Aluno:** [[Planeta.
- (18) **Aluno:** [[Planeta frágil.
- (19) **Prof2:** Planeta frágil merece um ou UMA
- (20) **Aluno:** Voz.
- (21) **Prof2:** Precisa DE
- (22) **Vários alunos:** Solução.
- (23) **Prof2:** E precisa DE
- (24) **Aluno:** Mudança.
- (25) **Prof2:** *Change* é mudança, e precisa DE/
- (26) **Vários alunos:** Ação.
- (27) **Prof2:** Ação. Então esse aí é o objetivo do *Greenpeace*. Número 1, tem lá, ó. Nós vamos aí, coloquem no caderno de vocês, página 31, número 1, letra a. Vou ler a pergunta e depois a gente explica o que que é pra fazer, vou dar um tempo pra vocês responderem. Então, ó, *Read the following, read the three poster and answer the following questions. Letter a, the creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook.* Então aqui agora, olhando a página 30, o autor fez aí o uso de contos infantis, contos de fada pra criar as campanhas, não foi?! Nós discutimos na outra aula. Então agora vocês vão, é:: fazer um relacione das imagens a, b e c com os títulos das histórias em inglês. A primeira qual seria aí? *The Little Mermaid*, [é qual?
- (28) **Aluno:** [Pequena Sereia.
- (29) **Prof2:** Pequena Sereia que é a LETRA/
- (30) **Vários alunos:** B.
- (31) **Prof2:** B, então vocês vão escrever lá, número 1, a, aí número um ((em número romano)), letra B. (3.0)
- (32) **Aluna:** Entendi nada aí.
- (33) **Prof2:** É porque é o número um, o exercício número um ((numeral romano)), ((nome da aluna)), da página 31, tá, letra a ((escrevendo no quadro para direcionar melhor)), então a figura ali, a imagem ((professora vira seu livro para os alunos e aponta para situar melhor)) *Little Mermaid*, letra B, é O primeiro. (+)(+) Depois, *Little Red Riding Hood*.
- (34) **Aluna:** Chapeuzinho Vermelho.
- (35) **Prof2:** Que é qual?
- (36) **Aluna:** Letra a.
- (37) **Prof2:** Letra a (3.0) *Cês tão perdido*, [gente?]
- Aluno:** [Tô]
- Aluna:** [Eu tô]
- Prof2:** Tá? Ó, nós *tamos* aqui ((vira o livro novamente para os alunos)), na

página 31, número um, letra a, tá vendo essas três aqui? ((aponta no livro o nome das três histórias infantis em inglês; elas estão em destaque na parte superior da página)) São as três historinhas e agora a gente tá relacionando com a imagem.

- (38) **Aluno:** Ah tá!
- (39) **Prof2:** Então, ó ((continuando a mostrar no livro)) a historinha um é a letra b; a história dois, *Chapeuzinho Vermelho*, letra a. Agora, *The Ugly Duckling*? Patinho Feio.
- (40) **Vários Alunos:**
- (41) **Prof2:** Patinho Feio, letra?/
- (42) **Vários alunos:** C.
- (43) **Prof2:** C. (+)(+) Então, as histórias, os contos de fada em inglês se escreve assim, ó ((vira para o quadro branco e escreve)) *Fairy Tale*. Quais são os contos de fada que vocês conhecem?
- (44) **Aluno:** [Cinderela]  
**Aluna:** [Bela Adormecida]  
**Prof2:** [Hã?]  
**Aluna:** [Branca de Neve]  
**Aluno:** [Os três porquinhos]
- (45) **Prof2:** Certo, aí, ó, nós vamos ver alguns títulos desses em inglês (2.0). ((A professora passa a mostrar vários slides com capa de livro de contos infantis em inglês)) Olha lá como que fica. Então, vocês já conhecem a história, não é, só de ver a imagem aqui vocês já sabem que É/
- (46) **Aluna:** *A Bela e a Fera*.
- (47) **Prof2:** *A Bela e a Fera*. Em inglês fica ((ler apontando para o título no slide)) *Beauty and the Beast*. Depois ((passa o slide e deixa os alunos analisarem)) (3.0)
- (48) **Aluna:** *Branca de Neve*.
- (49) **Prof2:** E OS?/
- (50) **Aluna:** Sete anões.
- (51) **Prof2:** Em inglês *The Snow White and the Seven Dwarfs*. ((Passa slide)). Tem outra. *The Sleeping Beauty*? *Bela Adormecida*.
- (52) **Vários alunos**
- (53) **Prof2:** *Bela Adormecida*. ((Passa slide)) *Three little pigs*?
- (54) **Alunos:** *Os três porquinhos*.
- (55) **Prof2:** *Os três porquinhos*. É a favorita do ((nome de um dos alunos)) ((risos)). Essa aí ((passa slide)), quem sabe? *Hänsel and Gretel*?
- (56) **Aluna:** *João e Maria*.
- (57) **Prof2:** *João e Maria*, né, muda totalmente o título aqui, se a gente fosse pensar ia ser *John and Mary*, *num é?* Mas depois eu fui pesquisar, é porque:: a história João e Maria, ela tem origem alemã, então esses nomes, *Hänsel and Gretel*, são nomes comuns na Alemanha, nomes muito populares, e aí pra fazer esse mesmo efeito, *pro* inglês, *pro* português, eles traduziram pra *João e Maria*. Então quando vê lá *Hänsel and Gretel*, pela imagem aqui a gente consegue identificar qual que é, mas o título ele muda todo, *num é?! (+)(+)* Depois ((passa o slide)), *The [Wizard of Oz]*  
**Vários alunos:** [O mágico de Oz]
- (58) **Prof2:** E por último ((passa o outro slide)).  
**Vários alunos:** *João e o pé de Feijão*.
- (59) **Prof2:** Isso, que fica ó *Jack and the Beanstalk*.
- (60) **Aluna:** *Jack* é o quê, professora?
- (61) **Prof2:** É Jack, é um nome. Aí, o que que acontece? Os países, a língua ela vai

adaptando ao que é comum pra nós aqui, *tá*, o que é popular. Ok, são algumas historinhas, a gente pode até depois fazer um trabalhinho de, com essas mudanças de título assim *né*, do inglês *pro* português, vamos ver. Continuando aí ((voltando para o livro didático)), a letra *b* tá pedindo pra gente fazer o seguinte, *Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?* Então a pergunta é as campanhas, elas são direcionadas pra crianças ou pra adulto?

- (62) **Aluno:** [[Children.
- (63) **Aluna:** [[Criança.
- (64) **Aluno:** [[Adulto.
- (65) **Prof2:** Quem acha que é pra criança levanta a mão?((3.0)) ((Direcionando-se para um aluno que não levantara a mão)) Acha que é pra criança? ((Aluno levanta a mão)). Ok! Quem acha que é pra adulto? (+) Ok. Agora, quem acha aí que é pra criança, *vamo* ler a linguagem verbal lá do cartaz, acompanha de novo a leitura, ó. *You don't want to tell this story to your children, do you?* E lá embaixo também *tá* escrito, ó. *Imagine the future you're creating to your children by the actions you take today.* Então, ó, você não quer contar essa história para [os seus filhos], quer?
- Aluna:** [Ah, é::]
- Prof2:** Imagine o futuro que você *ESTÁ*/
- (66) **Aluno:** Criando.
- Prof2:** Criando para os seus filhos pelas ações que você toma hoje, as atitudes que tomamos hoje. Então, depois de ler essa linguagem aí, verbal, cês ainda continuam achando que o cartaz é direcionado pra [criança?]
- (67) **Aluna:** [Não]
- Aluna:** [Pra adulto]
- Prof2:** Para adulto, e por quê?
- (68) **Aluna:** Uai, porque fala que é pros seus filhos.
- (69) **Prof2:** *Uhum*, então justifiquem a resposta de vocês.
- (70) **Aluna:** Na letra *b* aí, professora?
- (71) **Prof2:** *Uhum*, na letra *b*.(20) Então a campanha ela é direcionada pra adultos porque/
- (72) **Aluno:** É um aconselhamento para os pais.
- (73) **Prof2:** É um aconselhamento para os pais, fala diretamente pra adultos que têm filhos, mais o quê? Escrevam aí. (12) Vamos lá. A letra *c*, acompanhem a leitura da letra *c*. *What are the settings proposed in each poster?* Então pra cada cartaz ali, qual o cenário propo-proposto?
- (74) **Aluno:** (Incompreensível)
- (75) **Aluna:** O cenário das historinhas.
- (76) **Prof2:** *Tá*. O cenário da história *a* é qual?
- (77) **Aluna:** Floresta.
- (78) **Prof2:** A floresta. Da letra *b* é qual?
- (79) **Aluna:** O mar.
- (80) **Prof2:** O mar. E da letra *c*?
- (81) **Aluno:** O lago.
- (82) **Prof2:** O lago, o rio, *né*?! Esse é o cenário, então é essa a resposta aí da letra *c* (+) Então é a floresta,
- (83) **Aluna:** O mar.
- (84) **Prof2:** O mar, [E/
- (85) **Aluna:** [É pra falar que é da 1? ((querendo dizer se era para anotar no caderno a letra *c* do número 1))
- (86) **Prof2:** *Uhum* (+)
- (87) **Aluna:** A letra *c* é qual? Um rio?

- (88) **Prof2:** Sim, é um rio, né?! O *Patinho Feio* pode ser um rio, um lago.(17)  
((Conversa paralela em tom baixo enquanto anotam a resposta))
- (89) **Aluna:** Ah, então *perai* que eu vou falar que nesse terceiro aqui ele *tá* no mar.
- (90) **Prof2:** É, de qualquer forma né. (4.0)
- (91) **Aluno:** Ah, então seria o mais certo dizer que é rio.
- (92) **Prof2:** *Uhum*, pode ser. (+) Então o cenário são esses três aí. Agora vamos lá. Na:: letra *d*, acompanhem a pergunta. *How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?* Então, ó, como que os três cartazes são diferentes, o que que é diferente nesses cenários aí da história original? O que que *tá* diferente? Na história da *Chapeuzinho Vermelho* como que era o cenário?
- (93) **Aluna:** O cenário!
- (94) **Prof2:** Então na história real era [qual o cenário?
- (95) **Aluno:** [A floresta.
- (96) **Aluna:** [Uai, era cheio das árvores.
- (97) **Prof2:** Certo, e aqui as árvores tão todas [cortadas]
- (98) **Aluna:** [Cortadas]
- (99) **Prof2:** Depois.
- (100) **Aluna:** Mas é pra escrever o quê?
- (101) **Prof2:** Vocês vão escrever aí então o que que é diferente.
- (102) **Aluna:** Cada um?
- (103) **Prof2:** Sim, da história real pra historinha contada aqui no cartaz.
- (104) **Aluno:** Dessa aí é a floresta então.
- (105) **Prof2:** Sim, aí por exemplo, vocês podem colocar letra *a*, na história da *Chapeuzinho Vermelho* tinha floresta, no cartaz tem” [o QUÊ?/  
[Árvores cortadas.
- (106) **Aluna:** [Árvores cortadas.
- (107) **Prof2:** As árvores *tão* todas cortadas. O que *tá* diferente do original pra história contada aqui na campanha do *Greenpeace*. (8.0)
- (108) **Aluna:** Na *c* eu vou botar o quê?
- (109) **Prof2:** O que que *tá* diferente aí no *Patinho Feio*, gente? Na história original será que ele *nadava* onde?
- (110) **Aluno:** No rio limpo.
- (111) **Vários alunos:** ((Várias respostas ao mesmo tempo)); (incompreensível)
- (112) **Aluna:** É o mar poluído.
- (113) **Aluna:** Não, é porque na *b* eu botei a poluição do mar.
- (114) **Prof2:** Sim, a da sereia. Agora aqui, que poluição que é, olha lá como o patinho *tá* todo pretinho.(3.0) Petróleo, derramamento, *num é?* ((Enquanto os alunos elaboram a resposta, a professora passa nas mesas observando, se aproxima de um trio que se senta na parte de trás da sala)) Uai, por que você não trouxe o caderno? Uai, gente, que isso? Que história é essa?
- (115) **Aluno:** Não, professora, eu esqueci meu caderno.
- (116) **Prof2:** Não, eu vou pegar uma folha e vocês vão responder.
- (117) **Aluno:** Eu *tô* respondendo, aqui ó.
- (118) **Prof2:** *Cadê?* Passa uma folha pra ele ((continua passando nas carteiras)) Olha o outro aqui, *cadê* o caderno?
- (119) **Aluno:** ((Risos))
- (120) **Prof2:** Abre o caderno, vamos! (47) Pronto, deu, gente, pra responder?
- (121) **Aluna:** Eu já acabei.
- (122) **Aluna:** *Peraí*.
- (123) **Aluna:** ((Enquanto a professora aguarda, uma aluna lê em voz mais baixa para a colega do lado a resposta que elaborou)) *Árvore cortada e mar*

- poluído.
- (124) **Prof2:** Lê aí, ((nome da aluna)), sua resposta.
- (125) ((Outra aluna lê em voz mais baixa para a colega do lado a resposta que elaborou)) Árvore cortada e mar e rio poluído.
- (126) **Aluna:** Letra *a*, havia floresta, agora, árvores cortadas. Letra *b*, havia um mar limpo, agora há sujeira barra lixo. Letra *c*, antes o rio era saudável, agora há manchas de petróleo.
- (127) **Prof2:** Sim, então é essa a diferença que a pergunta quer que vocês façam, saber qual que era o cenário da historinha original e como *tá* agora, perceber essa diferença de um *pro* outro, ok?! (+) Agora, a letra *e*, *f* e *g* elas *tão* pedindo específico de cada cartaz aí, a letra *cê* vai falar do cartaz *a*, ((vira para uma aluna que conversa baixinho)) ((nome da aluna)), a letra *b* do cartaz / a letra *f* do cartaz *b* e a letra *g* do cartaz *c*. Então aqui, ó, pede assim, *Associating, associating the verbal and nonverbal language in poster A, what's the main message?* Então, associando linguagem verbal E/
- (128) **Aluna:** Não-verbal.
- (129) **Prof2:** Isso, não-verbal, qual a mensagem principal do cartaz? Que que vocês, depois de todas as discussões que nós já fizemos, da imagem, linguagem verbal e não-verbal, qual que é a mensagem principal do cartaz *a*, do cartaz *b* e do [cartaz *c*?
- (130) **Aluna:** [Uai, os três são a mesma coisa.
- (131) **Aluno:** Nã::o.
- (132) **Aluna:** *Né*, não?
- (133) **Prof2:** [[Ó, se você analisar aí, cada uma é um tipo de poluição, não?
- (134) **Aluno:** [[ É porque a *a* tá na floresta, entendeu?
- (135) **Prof2:** Eles falam do tipo de problema ambiental, na verdade, né. Então, pensando por essa lógica, em que cada um tem ênfase em um problema. (72) ((A professora passa nas carteiras olhando as respostas e tirando dúvidas; incompreensível. Barulho oriundo da área externa da escola, alunos em Educação Física)).
- (136) **Aluna:** Professora, essa letra aqui não pode ser no mar não?
- (137) **Prof2:** Hã?
- (138) **Aluna:** No mar poluído.
- (139) **Prof2:** Pode (16). Não fica longe de nossa realidade não. Pode colocar rio, no mar, [a intenção aí é mostrar o cenário possível],
- (140) **Aluno:** ((aluno vira para outro colega)) [Você vai botar o que na *g*?]  
**Prof2:** Floresta, mar, rio, lago. (20) ((A professora continua passando nas carteiras enquanto os alunos respondem)) ((conversa baixinha entre alunos falando o que colocaram entre eles)). *Finished?* Deu? (8.0)
- (141) **Aluna:** ((bem baixo)) Professora, eu coloquei sobre a sequência dos cenários, floresta, mar e rio.
- (142) **Prof2:** Sim. Psi:::u. Gente, *vamo* ouvir aqui então algumas respostas. ((Nome da aluna)), que que *cê* colocou na letra:: e? Bem alto.
- (143) **Aluna:** Os cartazes mostram [alguns cenários]  
**Prof2:** [Bem alto!]
- (144) **Aluna:** Na letra *a* é a devastação das florestas, é uma forma *das* pessoas se conscientizarem para parar de cortar as nossas árvores.
- (145) **Prof2:** Sim, e também, *num* é, nos conscientizar a respeito das futuras gerações, *né*, daquilo que nós vamos deixar pras gerações futuras. Todos os cartazes, eles têm este fundo, de nos colocar a pensar no mundo que nós vamos deixar para as gerações [futuras.] (4.0)  
**Aluno:** [Futuras]  
**Prof2:** Letra *f*, ((nome de uma aluna)), o que *cê* colocou aí?

- (146) **Aluna:** Mas os três eu fiz numa letra só, ué.
- (147) **Prof2:** Tá bom, só colocar em cima letra e, f e g, entendeu?!
- (148) **Aluna:** Ah tá. Agora é a poluição do mar.
- (149) **Prof2:** Poluição do mar, e aí qual seria a mensagem principal que o autor quis mostrar aí quanto à poluição do mar?
- (150) **Aluno:** Ah, tipo (+), a consequência *pras* gerações futuras se a gente continuar poluindo a água, o mar.
- (151) **Prof2:** Sim, certo. Mais alguém quer completar a letra *f*? (+) ((Nome de uma aluna)), a letra *f*, você não terminou não?
- (152) **Aluna:** Eu coloquei que:: eles passam a mensagem de conscientização da poluição dos oceanos, para que nossos filhos possam ver e não apenas imaginar, ouvir histórias contadas sobre o mar limpo.
- (153) **Prof2:** Sim, então ó, poluição dos oceanos para que nossos filhos possam ver e não apenas imaginar, ouvir histórias [contadas sobre
- (154) **Aluna:** [É, igual eu/, a minha mãe fala que ela tomava banho ali no rio *Cricaré*<sup>95</sup>, era limpinho, ela falava, aí eu fico pensando, gente, tomar banho ali, que nojo! Deus me livre, é sério professora! Ela tomava banho ali.
- (155) **Prof2:** Sim, eu sei. Vocês percebem que a ((nome da aluna)) sempre consegue fazer essa visão do global e trazer pro local, *né*?! É interessante e importante isso! Ok, psi::u, letra *g* então, linguagem verbal e não-verbal da letra/ do cartaz *c*, qual a mensagem principal? E aí, ((nome de um aluno)), qual é a mensagem principal?
- (156) **Aluna:** Das três?
- (157) **Prof2:** Não, da letra *c* só, do *Patinho Feio*.
- (158) **Aluno:** Que:: o texto *tá* falando que não quer que a gente conte essas histórias *pros* nossos filhos e para isso é preciso preservar o meio ambiente para que não aconteça uma degradação tão grave como *tá* acontecendo atualmente.
- (159) **Prof2:** Sim. Então, percebem que os três/, vocês sentiram assim dando a mesma resposta? Todos os três têm a mesma preocupação, a mensagem principal é as gerações, são as gerações futuras. *Tá* bom? Agora a gente passa lá pro número dois. E antes de começar a ler o número dois, *vamo* pensar que o cartaz que [teve::
- (160) **Aluna:** [Peraí que eu não fiz a *g* não.
- (161) **Prof2:** Depois *cê* faz aí, ((nome da aluna)), deixa um espacinho, *tá*?! O número dois, acompanhem a leitura lá. *We can say that the image used in poster A is very effective for the campaign. Why?* Por que que a imagem, aqui ((mostrando a imagem da letra *a* da página 30) a primeira imagem, a letra *a*, da história da *Chapeuzinho Vermelho*, foi a que mais teve efeito nessa campanha? Aí tem duas respostas que tão lá no/, letra *a*, *b*, *c* e *d*, duas respostas que estão corretas. Mas antes *da* gente entrar aqui, nesse mérito de saber porque que foi a história da *Chapeuzinho Vermelho* que teve mais efeito, *vamo* pensar na história da *Chapeuzinho*. ((A professora aborda neste momento a reflexão sugerida no quadro do lado direito da página 31 do LD, intitulado *Beyond the lines*)). Trazendo aí a história pro que foi proposto pelo *Greenpeace*. Sabem que na história original da *Chapeuzinho Vermelho* tem um vilão que É [o lobo mau]
- Vários [O lobo]

<sup>95</sup> Rio Cricaré (ou Rio São Mateus) é um rio que nasce no Estado de Minas Gerais e corta alguns municípios do Espírito Santo, entre eles, Nova Venécia; deságua no Oceano Atlântico na altura da cidade de Conceição da Barra/ES.

- alunos:  
**Prof2:** Nessa história aqui, quem é o lobo mau?  
 (162) **Vários alunos:** O homem.
- (163) **Prof2:** Nós, o homem, o ser humano, não é? Por que que o ser humano é o lobo mau aqui?  
 (164) **Aluno:** Porque ele que está acabando com o ambiente.  
 (165) **Prof2:** Porque ele que está acabando com a natureza, foi ele que cortou essas árvores aqui, então na história o vilão é o lobo mau. (+) Depois, tem a vovozinha, *num é*, na história original(+), qual seria então a vovozinha nessa história aqui? Quem seria?
- (166) **Aluno:** Os pais.  
 (167) **Aluna:** ((Risos))  
 (168) **Aluno:** Pra contar, ué, pra contar a história.  
 (169) **Prof2:** Hã? Lembrem o que aconteceu, o que que o lobo mau fez com [a vovozinha?]  
**Aluna:** [co-meu!]  
**Prof2:** Comeu! Então, se o lobo mau é o homem, quem vai ser a vovozinha aqui nessa história?
- (170) **Aluna:** As árvores.  
 (171) **Prof2:** O meio ambiente, não foi? O vilão aqui somos nós e nós acabamos com o meio ambiente. Então a história lá da *Chapeuzinho Vermelho*. E além da *Chapeuzinho Vermelho*, e do/, da vovozinha e o lobo mau, quem é o outro personagem [que aparece lá] pra mudar a história?  
**Aluna:** [O caçador]  
**Prof2:** O caçador. E nessa história aqui quem seria o caçador?
- (172) **Alunos:** Nós.  
 (173) **Prof2:** Hã?  
 (174) **Aluno:** Os alunos? A gente, nós aqui?  
 (175) **Prof2:** Nós também?  
 (176) **Aluna:** A futura geração.  
 (177) **Prof2:** Olha bem, o cartaz *tá* sendo proposto por quem aí?  
 (178) **Aluna:** Ah, o *Greenpeace*.  
 (179) **Prof2:** Então, quem salva aí, quem é que salvou?  
 (180) **Aluno:** Os alunos.  
 (181) **Aluna:** O caçador.
- (182) **Aluna:** A gente! ((conversa entre eles discutindo)) (incompreensível)  
**Prof2:** Então o caçador aqui, se foi o caçador que salvou a vovozinha, quem é que salva o [meio ambiente] aqui nessa história?  
 (183) **Aluna:** [Nós]  
**Aluno:** O *Greenpeace*.
- (184) **Prof2:** O *Greenpeace*, ou as organizações preocupadas com o meio ambiente, que não deixa de ser também a resposta que vocês falaram, nós! Mas até que ponto nós estamos salvando o meio ambiente? *Tá bom?*  
 (185) **Aluno:** Pelo menos na história não iam pegar a *Chapeuzinho*, né?  
 (186) **Prof2:** Hã?  
 (187) **Aluno:** É pelo menos aqui ela se salva.  
 (188) **Prof2:** Ah, gente, na verdade, eu confundi vocês. *Chapeuzinho Vermelho* é a história, né?! ((incompreensível)) Mas e aí, o que que vocês acham também? Poderíamos pensar quem é a *Chapeuzinho Vermelho*?
- (189) **Aluna:** As futuras gerações.  
 (190) **Prof2:** As futuras gerações?  
 (191) **Aluna:** Ahã, porque aqui quem tá/, quem vai sofrer as consequências né/

- (192) **Aluna:** Não, é a gente que já tá sofrendo!  
 (193) ((conversa desordenada com vários alunos colocando sua opinião))  
 (Incompreensível)
- (194) **Aluno:** Ô, professora, tá com cara de ser um bosque de eucalipto, né?  
 (195) **Prof2:** Hã?  
 (196) **Aluno:** Aqui tá com cara de ser um bosque de eucalipto.  
 (197) **Vários alunos:** ((Risos))
- (198) **Prof2:** ((Rindo)) Tá parecendo um bosque de eucalipto?  
 (199) **Aluno:** Então pode até tirar, né!  
 (200) **Prof2:** Nós *vamo* discutir isso aqui nas [próximas questões].  
 (201) **Aluna:** [E aí, professora, como fica?  
 (202) **Prof2:** Hã?  
 (203) **Aluna:** Na letra *b*?
- (204) **Prof2:** Calma aí, isso é só ainda uma/ pra gente chegar aqui nas perguntas. Agora vou ler as perguntas e nessas daí vocês vão marcar duas que estão corretas. Então número dois, letra *a*, acompanhem. Psiu, xi:: *Most children like colorful images, as they don't know how to read yet*. Então, um dos motivos pelos quais ele coloca aqui que esse cartaz ele teve mais efeito, o cartaz *a*, é porque a maioria das crianças gostam de imagens coloridas, já que elas não sabem ler. Isso é motivo?
- (205) **Vários alunos:** Não!
- (206) **Prof2:** Vamos lá, letra *b*. *The reader's familiarity with the fairy tale makes it easier to understand the message*. Então, ó, o conhecimento, o leitor ser familiar com *a*/ o conto de fada faz com que seja mais fácil entender a [mensagem]  
 (207) **Aluna:** [mensagem]
- (208) **Aluna:** [[Sim!  
 (209) **Aluna:** [[Sim  
 (210) **Prof2:** Se vocês não conhecessem a história da *Chapeuzinho Vermelho*, a gente teria tirado daqui todo esse pensamento, a gente conseguiria ter feito todas essa reflexão acerca das histórias?
- (211) **Aluno:** [[Não.  
 (212) **Aluna:** [[Não.  
 (213) **Prof2:** Então a gente precisa conhecer a história pra entender a mensagem. Então esse é um dos motivos que causam impacto. Letra *c*, *The combination of color is incredibly harmonious*. Né?! A combinação de cores é incrivelmente [harmoniosa], por isso que vocês viram o efeito.  
**Vários alunos:** [Não!]
- Prof2:** E a letra *d*, *The images chosen by the author evoke an emotional response from the reader*.
- (214) **Aluna:** Sim!
- (215) **Prof2:** Então as imagens escolhidas aí pelo autor, pelo *Greenpeace*, elas buscam em nós uma resposta/ (+)
- (216) **Aluna:** Emocional.  
 (217) **Prof2:** ((Sinal positivo com a cabeça)) Com fundo emocional, que nos compadece, chama aí nossa atenção.
- (218) **Aluna:** Sim!  
 (219) **Aluna:** Então é a *b* e *d*!  
 (220) **Prof2:** Então é *A*/  
 (221) **Aluna:** *B* e *D*.

- (222) Prof2: *B e d*, correto. Então a letra *b* falava de que mesmo?
- (223) Aluna: [[É::, que é familiar.
- (224) Aluna: [[ O leitor se familiariza com a história.
- (225) Prof2: Sim, a gente conhece a história. E a letra *d*?
- (226) Aluna: Que:::, é, deu um negócio emocional.
- (227) Prof2: ((Risos)) Um negócio emocional, [isso mesmo.
- (228) Aluna: [Mexe com o emocional do leitor.
- (229) Prof2: Mexe com o emocional do leitor. Ok, agora (+) nós vamos passar lá *pro* número três, e aí nós vamos fazer uma discussão aqui, *tá*? Letra *a*. O número três pede pra fazer uma leitura só do cartaz A e do cartaz B. Localizaram lá cartaz A e B? (+) Agora prestem atenção pra pergunta letra *a*. Psi:::u. *Which kind of environmental problem is easier to prevent?* Olhando pra letra *a* e *b*. Quais os tipos de problemas ambientais são mais fáceis de prevenir? Qual que [é o mais fácil], a letra *a* o problema ambiental é o quê?
- Aluna: [Poluição!]
- (230) Aluno: Desmatamento.
- (231) Prof2: O desmatamento. E a letra *b* é A?/
- (232) Vários alunos: Poluição.
- (233) Prof2: Na opinião de vocês, que que é mais [fácil de prevenir], o desmatamento ou a poluição?
- Aluna: [A poluição]
- Aluno: [A letra *b*]
- Prof2: Por que que a poluição é mais fácil prevenir?
- (234) Aluna: [[Porque, porque:::
- (235) Aluna: [[Qual é a mais fácil?
- (236) Aluno: Porque é mais [fácil de evitar.
- (237) Aluna: [É mais fácil de evitar? É pra falar qual a mais fácil de evitar?
- (238) Aluna: De prevenir, né!?
- (239) Vários alunos: ((Vários falam ao mesmo tempo sobre o que é mais fácil para eles))
- (240) Aluna: Eu não acho mais fácil porque todo mundo polui. ((conversa))
- (241) Prof2: ((Ao perceber que vários debatem o tema)) Psi:::u, escuta gente, um de cada vez.
- (242) Aluna: Porque muita gente polui e pra você poder conseguir tirar o petróleo do mar, por exemplo, é muito difícil, mais demorado. É mais fácil o desmatamento.
- (243) Prof2: Você acha então que é mais fácil prevenir o desmatamento?
- (244) Aluna: Ahã.
- (245) Prof2: Quem acha mais? (+) Quem discorda? ((Ao perceber que um aluno levantou a mão)) Vai lá, ((nome do aluno)).
- (246) Aluno: Eu acho mais fácil prevenir o desmatamento.
- (247) Aluno: Prevenir, cara.
- (248) Prof2: É mais fácil o desmatamento?
- (249) Aluna: O, *fêssora* ((aluna levantando a mão))!
- (250) Aluno: Não tem como o país desenvolver o PIB dele sem poluir, cara!
- (251) Aluna: Verdade, ((nome do aluno)).
- (252) Aluna: Eu discordo. E depois o que acontece?
- (253) Aluno: Depois que acontece a poluição, o jeito é conviver.
- (254) Aluna: É mais fácil pelo menos tentar evitar isso, a poluição. ((conversa na turma)) Porque tipo, nós mesmo não lembramos muito do negócio de reutilizar nossas coisas.

- (255) **Prof2:** Envolve muito também o que a gente pensa que é o desmatamento.
- (256) **Vários alunos:** ((Debate na turma, conversas, incompreensível))
- (257) **Aluna:** Mas a gente fazer a nossa parte, porque, tipo, nem todo mundo vai dar o seu máximo pra reutilizar as coisas.
- (258) **Aluna:** Pra mim é mais fácil colocar árvore do que tirar o lixo do fundo do mar.
- (259) **Aluno:** *Pô*, mas tem desmatamento que é pra ampliar a terra e não pra/
- (260) **Aluna:** É prevenir e não fazer uma coisa depois que a outra *tá* feita. É prevenir! Fazer alguma coisa antes.
- (261) **Aluna:** Eu acho que o desmatamento é uma ação direta nossa.
- (262) **Prof2:** *Hã?* Como?
- (263) **Aluna:** É que a gente que polui as coisas.
- (264) **Aluno:** O desmatamento também.
- (265) **Aluna:** *Tá*, gente, mas o que que a gente pode fazer pra prevenir, fazer antes disso?
- (266) **Aluna:** Então, a gente pode não jogar o lixo na água.
- (267) **Aluna:** *Cês* tão falando/ ela falou certo ((apontando para a aluna que falou para não jogar lixo na água)).
- (268) **Prof2:** Entenderam? Então, o que a gente pode fazer? Vocês concordam então que o mais fácil é a poluição na opinião de vocês?
- (269) **Aluna:** Eu acho.
- (270) **Aluna:** Eu acho que não.
- (271) **Aluno:** Agora eu acho assim que é a poluição mais fácil pra prevenir. ((Aluno que tinha falado anteriormente que achava que ser o desmatamento de mais fácil prevenção)).
- (272) **Prof2:** É? Se a gente em pensar em desmatamento? Teve uma observação interessante na outra sala, "*Professora, mas e o papel?*"
- (273) **Aluna:** É, então! A borracha!
- (274) **Aluna:** Mas tem como fazer papel vegetal.
- (275) **Aluno:** *Aí* gasta mais água, mais energia. ((Recomeça o debate entre vários. Incompreensível))
- (276) **Aluna:** Árvore demora mais pra crescer.
- (277) **Aluna:** Mas gente, se você retirar uma árvore, você pode replantar. É só pensar!
- (278) **Prof2:** Então é mais fácil/. *Ó*, pra ((nome da aluna)) nenhum dos dois é mais fácil. Se a gente pensar em poluição, gente, tem vários tipos de poluição. Veja a sua sala ali, *ó*, jogar o lixo ((apontando para a porta, pois a sala de aula desta turma fica em frente à sala de Inglês)), igual assim *ó*, embaixo das carteiras assim ((fazendo o gesto de passar a mão embaixo das mesas)). Então, a gente pensar em desmatar não é só pegar ali um motosserra e sair lá derrubando tudo. Vou dar um tempinho pra vocês anotarem a resposta de vocês então, na sua opinião (+) que tipo de problema ambiental é mais fácil [prevenir.
- (279) **Aluna:** [Eu acho que é os dois!
- (280) **Prof2:** E por que se você acha que é um, acha que é o outro, se você acha que é os dois, põe a opinião de vocês, *tá?*!
- (281) **Aluno:** *Cê* acha que é o que? ((Nome da professora)), você acha que é o quê? ((Este é um dos alunos que faz parte do trio que senta na parte de trás da sala, que fora chamado atenção no início da aula por não estar respondendo no caderno)).
- (282) **Aluna:** É a sua opinião, não é a dos outros não.
- (283) **Aluno:** *Tá*, mas eu quero ouvir a opinião dela também.
- (284) **Prof2:** O que que você acha? ((risos))
- (285) **Aluno:** Não, sério.
- (286) **Prof2:** Eu *tô* te devolvendo a pergunta.
- (287) **Aluna:** Eles querem colar de você, professora ((risos))

- (288) **Aluno:** Não, não.
- (289) **Prof2:** Não, mas *cês tão* mais pra qual?
- (290) **Aluno:** Não, sério, mas o que *cê* acha? Você, vai. Eu acho o desmatamento.
- (291) **Prof2:** Desmatamento? E vocês ((virando para os outros dois que compõe o trio))?
- (292) **Aluno:** Desmatamento.
- (293) **Aluno:** Desmatamento.
- (294) **Prof2:** *Tá*, a minha, na minha opinião, *tá* (+), eu acho que é poluição.
- (295) **Aluno:** Viu, você falou outra coisa ((virando pro colega))
- (296) **Prof2:** O ((nome do aluno)) *tá* falando que é o desmatamento. ((conversa)) Gente, gente, voltando!! (5.0) A letra *b* a pergunta é qual campanha, qual cartaz pra você/ você achou que tem mais efeito? Foi o cartaz *a*, *b* ou *c*?
- (297) **Aluna:** A *a*.
- (298) **Prof2:** Você olhou e gerou aí mais um impacto.
- (299) **Aluna:** Letra *a*.
- (300) **Prof2:** Então escrevam aí a resposta de vocês, *tá*! Não precisa justificar nessa aí. ((conversa baixinha enquanto escrevem a resposta)) (4.0)
- (301) **Aluna:** Você achou qual?
- (302) **Aluna:** Eu achei a *c*.
- (303) **Prof2:** Ok, gente?
- (304) **Aluna:** Ok.
- (305) **Aluna:** Vai bater o sinal agorinha.
- (306) **Prof2:** Vai. Olha bem! Nós vamos deixar a número quatro e cinco pra próxima aula e aí na número quatro nós vamos pensar um pouquinho sobre o que que é colonialismo, *tá*. Aí, gente, só pra finalizar ((abrindo o vídeo no computador)) tem uma musiquinha é::: sobre a temática que nós estamos estudando, é um [rap, *tá*]  
[ê:::]
- Aluna:** E vai falar dos três R's, que são o que mesmo?
- (307) **Vários alunos:** ((Vários alunos respondem desordenadamente)) Reciclar, reutilizar, reduzir.
- (308) **Prof2:** Aí *vamo* só ouvir pra gente finalizar aqui. Prestem bastante atenção.((5.0))
- (309) **Aluna:** *Tá* saindo o som não, *fessora!*
- (310) **Prof2:** Ai, meu Deus, *perá!* ((ajeita o fio da caixa de som ao computador)) Não, *né* esse não ((ao perceber que clicou no vídeo trocado)).
- (311) **Aluna:** Volta, *fêssora!*
- (312) **Prof2:** Vamos lá, observem que dá pra entender bastante coisa! Muito massa, *tá!*
- (313) ((Passa a música/vídeo – 2:39))<sup>96</sup>
- (314) **Prof2:** Muito bem, deu tempo. Aqui, só pra fechar alguns exemplos com *reduce*, *reuse* E
- (315) **Aluno:** *Recycle!*
- (316) **Prof2:** *Recycle*. Quem sabe um exemplo de *reduce*? Quem lembra? Reduzir o quê?
- (317) **Aluno:** [[Energia.
- (318) **Aluna:** [[Banho.
- (319) **Prof2:** Hã...
- (320) **Aluna:** Tempo pra escovar os dentes.
- (321) **Prof2:** *Reuse*, foi o quê?

<sup>96</sup> A música se refere ao vídeo intitulado *Going green* ((*Earth Day song for kids about the 3 R's Reduce, Reuse, and Recycle!*)), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8DJ45Yc3urg>. A professora informou à pesquisadora após a aula que este vídeo não é sugerido no LD, ela que pesquisou durante seu planejamento e achou interessante finalizar a aula com a reflexão deste vídeo.

- (322) **Aluna:** [[Reutilizar
- (323) **Aluno:** [[Roupa, brinquedo.
- (324) **Prof2:** Roupa, brinquedo. *Recycle?*
- (325) **Aluno:** Reciclagem.
- (326) **Prof2:** Reciclagem de quê?
- (327) **Vários** Plástico.  
**alunos:**
- (328) **Aluna:** Garrafa pet.
- (329) **Prof2:** Ok, viram? A gente consegue compreender exatamente tudo o que foi [dito ali]
- Aluno:** [Por causa das imagens],
- Prof2:** Sim, nós temos muitas imagens, a imagem ajuda na compreensão; é isso. Não esqueçam o livro semana que vem, *tá*, que a gente vai continuar a partir do número quatro. (+) Pode voltar pra sala de vocês.

## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI

### AULA 3 – Prof2

**Data:** 01 de outubro de 2018.

**Local:** Turma 3º Ano<sup>97</sup>.

**Tempo:** 4ª aula / 10:10 – 11:05 (55 minutos).

**Total de alunos presentes no dia da aula:** 28.

**Docente:** Prof2.

**Instrumento para coleta dos dados:** três gravadores de voz (dois disponíveis em celular e um equipamento de gravação) e anotações pessoais da pesquisadora.

**Recursos usados pela docente:** Quadro branco, pincel, datashow, notebook, livro didático – unidade 3 (LDLI 2).

**Título da unidade do LD trabalhada:** *Healthy eating* (páginas 44 e 45)

#### **Informações prévias da aula:**

- Antes desta aula, a professora, para iniciar o conteúdo e inseri-los na discussão da unidade, trabalhou com os alunos um documentário americano disponível na internet<sup>98</sup> e Netflix intitulado *Fed Up*. Este aborda o consumo exacerbado de açúcar, comidas industrializadas e a obesidade. O documentário foi trabalhado com legenda em português e áudio em inglês. Em seguida, a professora solicitou uma resenha crítica com as conclusões dos alunos a respeito do documentário e debate em sala. A docente inicia a presente aula reforçando os pontos principais que a resenha solicitada deveria apresentar.

- No quadro branco, logo no começo da aula, estava projetado um *slide* com os pontos para discussão da resenha: - Crianças acima do peso; - Indústria alimentícia; - Calorias / onda *fitness*; - Alimentação na escola; - Soluções apontadas; - Comparativo com o Brasil; - Sua opinião a respeito do documentário; - *E-mail* da docente (para envio das resenhas).

- No quadro branco, estava escrito o título da unidade do LD que seria abordada na aula e as respectivas páginas: Unit 3- *Healthy eating* – p. 44/45.

– Livro didático adotado pela EEEM Dom Daniel Comboni: *Alive High* (MENEZES et al., 2016).

---

<sup>97</sup> O número da turma não é apontado nesta dissertação a fim de não identificar os envolvidos na pesquisa, conforme termos constantes nos APÊNDICES D e E.

<sup>98</sup> Documentário *Fed up* disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oRzFmxhZkQ0>>.

### Observações:

\* Nas turmas de 3º ano EM regular em 2018, só há uma aula semanal de inglês na EEEM Dom Daniel Comboni.

\*\* As aulas de inglês, especificamente da professora pesquisada, ocorrem no laboratório de Biologia, após pedido da professora junto à direção escolar para ter uma sala só de línguas. Os alunos se deslocam para tal ambiente nas aulas de LI.

### Transcrição de aula 03.

- ((Alunos conversando, entrando na sala e se ajeitando nas carteiras))
- (01) Prof2: *Good morning!*
- (02) Aluno: *Good morning!*
- (03) Aluna: Bom dia!
- (04) Aluno: Professora, quero ficar o mais perto desse ventilador!
- (05) Prof2: É, então senta por aqui, porque aquele lá tá muito barulhento e a gente tá sem [ar hoje.
- (06) Aluna: [Mas nem tá calor assim nessa sala!
- (07) Aluno: Tá sim! ((Alunos continuam entrando)).
- (08) Aluna: Ô, professora, *cê* arrumou aqui? ((A aluna se refere às estantes com livros que ficam no fundo da sala))
- (09) Prof2: Aí em cima? A gente tirou uns livros daí e deu uma melhorada. (4.0) Você foi a primeira pessoa que percebeu, ((nome da aluna)).
- (10) Aluna: Claro, porque eu gosto de livros.
- (11) Aluna: [[Ô mentira!
- Aluno: [[Eu também.
- (12) Prof2: *Cê* percebeu? Então ela foi a primeira pessoa que percebeu e falou, né?! ((Alunos conversam enquanto se ajeitam nas carteiras)) (13)
- (13)
- (14) Aluno: Professora, essa cadeira é pra ficar aqui mesmo? ((O aluno se refere à cadeira que está no centro da sala, sobre a qual está um dos gravadores de voz))
- (15) Prof2: É, sim, aí *tá* o gravador da Vanessa. (6.0) Pessoal, *vamo* pegando o livro aí, adiantando o caderno. (+)
- (16) Aluna: Ô, professora, você explicou como quer a resenha?
- (17) Prof2: Expliquei! Expliquei, não expliquei? ((Professora dá tempo para os alunos arrumarem o material)) (12).
- (18) Aluna: Professora, posso encher minha garrafinha?
- (19) Prof2: Vai.
- (20) Aluna: Mas a gente não recorda.
- (21) Prof2: Não? Então *tá*, a gente fala hoje. ((37)) ((Alunos conversam; incompreensível)). *Vamo*, gente? *Vamo*, começar? Então, ó, nosso combinado é que hoje nós vamos iniciar a tarefa do livro; semana passada nós terminamos o documentário já pra dar um gancho aí pra gente iniciar a discutir o capítulo que nós vamos ver na página quarenta e quatro e quarenta e cinco hoje. Mas, antes da gente iniciar, só quero lembrá-los o que que nós vamos fazer na resenha crítica que vocês vão me entregar no dia oito, *tá*?! (+) Lembrando, no trimestre passado vocês já fizeram uma resenha, nós vimos um documentário e depois eu pedi uma resenha crítica. Novamente vocês vão fazer dessa vez outra resenha; lembrando que a resenha é um resumo, ali eu coloquei alguns pontos que vocês podem discutir ((volta-se para o *slide* projetado no

quadro branco)), só lembrando que são os pontos principais do documentário. Vocês vão fazer essa discussão dentro do texto e terminar dando a sua opinião. E aí na sua opinião *cê* vai dizer o que que você achou do documentário, se você recomenda esse documentário pra alguém assistir, ou se você não gostou, do que que você não gostou, se você recomenda alguém a ver, pode recomendar algum outro documentário, *tá!* Então essa é uma característica que vocês têm que ter dentro do texto de vocês. É::, lembrando ((passa a falar sobre os pontos que estão no slide)), que é o aumento de crianças e adolescentes acima do peso nos Estados Unidos, que foi o tema central do documentário; a indústria alimentícia por trás disso, as calorias, a onda fitness, caloria ingerida, a caloria gasta é a mesma coisa, não é, como é que funciona? A alimentação na escola, lembrando que é sempre de acordo com o documentário, *tá*, como que era a alimentação lá? É saudável? Como que funciona? As soluções que foram apontadas pelo documentário, quais foram? (+) Vocês vão fazer um comparativo com o Brasil, foi aquilo que a gente já tinha discutido, como que é a alimentação aqui na escola, que que vocês percebem de diferente, o que que é igual? E dá a sua opinião. Vocês vão fazer e enviar pro meu e-mail, meu e-mail *tá* aqui se vocês quiserem tirar uma foto. Alguma pergunta? ((+) Não? Entendido? (3.0)

- (22) **Aluno:** ((bem baixinho)) Pode ser impresso?
- (23) **Prof2:** Ahn?
- (24) **Aluno:** Pode ser impresso?
- (25) **Prof2:** Ah *tá*, quem quiser entregar impresso, pode ser impresso também, *tá?! (4.0)*
- (26) **Aluna:** ((Ao perceber que a professora retirou o slide)) Nós *tamo* [copiando.
- (27) **Aluno:** [Calma aí, professora, que eu *tô* copiando!
- (28) **Prof2:** Cês estão copiando? Dá tempo não, *tá*, preciso entrar com o livro. (5.0) Põe no grupo de vocês ((referindo-se ao grupo de aplicativo de mensagens da turma)), acho que eu pedi pra tirar foto na semana passada, não foi? (12) ((Professora passa o slide novamente e aparece um slide com uma imagem referente à alimentação saudável, tema da unidade 3 e do documentário)) Ah, *tá*, aqui só tem uma apresentação inicial do que que nós vamos discutir. Essa é a primeira tarefa do trimestre no caderno, *tá*, então cês vão colocar esse cabeçalho aqui, ó, ((aponta para o que está escrito no quadro)) com a data, terceiro trimestre, com a referência do que que nós estamos estudando, que é o capítulo três do livro, o título do capítulo é esse e hoje nós vamos estudar as páginas quarenta e quatro e quarenta e cinco. Lembrando que vocês vão colocando e falando as respostas, *tá*, vou fazendo as perguntas e vocês vão respondendo no caderno. (43) ((Alunos copiam cabeçalho no caderno)). Pra gente começar a pensar o título, antes de ir direto pro livro, (+) a palavra ((apontando o título da unidade escrito no quadro)) *health*, alguém já viu essa palavra?
- (29) **Vários alunos:** [[Já.
- Aluna:** [[Saúde.
- (30) **Prof2:** Já? Significa o quê?
- (31) **Vários alunos:** Saúde.
- (32) **Prof2:** Saúde, certo! E *eating*, que verbo é esse?
- (33) **Aluna:** Comer.
- (34) **Prof2:** Então, nós vamos falar aí, nesse capítulo, a respeito [DE]

- Aluno:** [Comida]
- Prof2:** Ó ((circulando o título no quadro)), comida (+) saudável. Então se só aqui, *health*, é saúde, *healthy* vai ser o QUÊ?
- (35) **Vários alunos:** Saudável.
- (36) **Prof2:** Então *healthy eating* é alimentação saudável, tá bom?! Tudo que nós vamos ver neste capítulo aí tá relacionado à alimentação saudável. E aqui eu coloquei uma imagem ((referindo-se à imagem de frutas e verduras no slide projetado no quadro branco)), que que vocês sabem, que que cês se lembram aí, que que é uma alimentação saudável? Que que é se alimentar de forma saudável?  
((Vários alunos passam a falar conjuntamente))
- (37) **Aluna:** [[Frutas, verduras.
- Aluno:** [[*In natura*, *in natura*.
- Aluna:** [[Comer coisas leves.
- (39) **Prof2:** Um de cada vez.
- (40) **Aluna:** Natural, caseiro.
- (41) **Prof2:** Natural, caseiro. Produtos que vêm da terra, que mais?
- (42) **Aluna:** [[Ué, mas têm coisas caseiras que engordam.
- (43) **Aluno:** [[*In natura*.
- (44) **Prof2:** Áhn? Mato?
- (45) **Vários alunos:** ((Risos))
- (46) **Aluno:** Não, *in natura*, mas já falaram aí.
- (47) **Prof2:** Tá. E pra ter uma dieta, uma alimentação saudável, a gente tem que combinar várias coisas, [não é?
- (48) **Aluna:** [Batata doce, frango.
- (49) **Prof2:** Frango e batata doce?
- (50) **Aluna:** [[Proteína, carboidrato.
- Aluno:** [[Arroz, feijão.
- (51) **Aluna:** [[Uma alimentação que o corpo precisa.
- (52) **Prof2:** Ok, então nós vamos olhar aí no livro na página quarenta e quatro agora. Observem aí, nós temos um infográfico e esse infográfico, ele foi tirado do *Livewell Diet*. Essa *The Livewell Diet* é uma:: seita, vamos dizer assim, de como os britânicos devem se alimentar até o ano de 2020, se organizar pra ter uma dieta balanceada (+). Se vocês procurarem na internet por *The Livewell Diet*, cês vão encontrar essa mesma tabelinha aí, tem a referência lá embaixo, ó, que foi tirado do *The Guardian*, que é um jornal inglês, tá?! Então aí tem colocado pra nós, no infográfico, a porcentagem de alimento que a gente deve consumir pra ter uma alimentação saudável. (+)(+) vamos observar que tem muita palavrinha aí que é diferente, que pode ser nova, talvez vocês podem fazer um, uma observação aí bem clarinho, no lápis, pra ajudar depois na hora de responder as perguntas da página 45. (2.0) Então lá, o primeiro, *vamo* lá pela parte verde aí. É:: *Fruit and vegetables, thirty-five per cent*. Então, pra se alimentar bem, segundo o *Livewell Diet*, tem que ser como?
- (53) **Aluna:** Trinta e cinco por cento de frutas e vegetais.
- (54) **Prof2:** Ok. *Twenty-nine per cent bread, rice, potato, pasta and other starchy foods*.
- (55) **Aluna:** [[Batata, arroz.  
**Aluna:** [[Pães, pasta.  
**Aluno:** [[É carboidrato.
- (56) **Prof2:** O que que é *pasta*?
- (57) **Vários alunos:** Macarrão.

- (58) Prof2: Macarrão. E o outro lá embaixo, *starchy foods*?
- (59) Aluna: [[*Starchy foods*?  
Aluno: [[Aonde isso?
- (60) Prof2: Ainda lá no vinte e nove por cento.
- (61) Aluno: Ah *tá*, desculpa.
- (62) Prof2: *Starchy* é amido, *tá*, amido. Então, aí, de modo geral, como a ((nome da aluna)) já falou, são os carboidratos, *tá*! Depois, *non-dairy protein*.
- (63) Aluna: Proteína.
- (64) Prof2: Vamos lá, no roxinho, primeiro gráfico aí no roxinho. *Dairy* é leite [E
- (65) Aluna: [deri-  
vados.
- (66) Prof2: Derivados, *tá*. Então, o que *tá* aí *non-dairy protein*!
- (67) Duas alunas: E não derivados.
- (68) Prof2: Que não são derivados do leite, *né*, aí tem lá quatro por cento; esses doze por cento aí tem que ser quatro por cento DE/
- (69) Aluna: Carne.
- (70) Prof2: Ok. *Three per cent fish*.
- (71) Aluno: Peixe.
- (72) Prof2: *One per cent eggs*.
- (73) Alunos: Ovo.
- (74) Prof2: *Zero point three per cent nuts and seeds*.
- (75) Aluno: [[Vixe!
- (76) Aluna: [[Nozes e:: semente?
- (77) Prof2: Que que é *nuts and seeds*?
- (78) Aluna: Nozes e:: alguma coisa?
- (79) Prof2: E aí? (+)(+) Castanhas, [sementes, *tá*!
- (80) Aluna: [Seeds é castanha?
- (81) Prof2: E *four per cent beans and pulses*.
- (82) Aluna: Feijão.
- (83) Prof2: Grãos e leguminosas, *tá*?!  
(84) Aluno: ((baixinho)) Nem sabia que *beans* é proteína. ((Para a professora)) Uai, feijão é proteína?
- (85) Aluna: Claro que é.
- (86) Aluno: Feijão é proteína?
- (87) Prof2: É, tem proteína. A gente pensa na proteína grande, *né*, e aí a gente vai associar a carne, mas têm outros alimentos que têm proteína também, *tá*! Então aí *twelve per cent*. Depois, *fifteen per cent, milk and dairy foods*.
- (88) Aluna: Leites e derivados.
- (89) Prof2: Leites e derivados. *Foods and drinks high in sugar and/or fat, nine per cent*.
- (90) Aluna: [[Açúcar e gordura.  
Aluna: [[Alimentos cheios de açúcar.
- (91) Prof2: Que que é *sugar* mesmo que a [gente viu tanto] no documentário?  
Duas alunas: [Açúcar]  
Prof2: Então essa quantidade aí pode ser de comida e bebida que tem alta concentração de açúcar. (+) Então esse é o ideal, *tá*, de acordo com a *Livewell Diet*. Agora, na segunda parte, *tá* escrito lá *The Current UK Diet*, então como que é a alimentação na realidade, como que as pessoas se alimentam. E aí eles fizeram uma divisão de homens/ de mulheres e homens. Só uma observação que a outra turma perguntou ((vira, escreve no quadro *man* e *men* e aponta)), qual a diferença desses dois aqui?

- (92) **Aluna:** Um *tá* no singular e o segundo é plural.
- (93) **Prof2:** O primeiro É/  
 (94) **Aluno:** Homem.  
 (95) **Prof2:** Singular e o segundo É/  
 (96) **Aluna:** Homens.  
 (97) **Prof2:** Plural. Então *man*, homem, *men*, homens. Aí na tabelinha *tá* escrito como?  
 (98) **Aluna:** *Men*.  
 (99) **Prof2:** *Tá* no plural, né?! E viram lá que mulheres também ((escreve no quadro *woman* e *women* e aponta)) singular e o plural. Igual aqui ó, a mesma terminação, a gente não escreve com *s* aqui ((acrescenta *s* na palavra *man* e risca um *X* sobre essa letra)), ó, é plural irregular em inglês, *tá*?! (3.0) Então observem lá.(+) É:: *Our present eating habits and how they will need to change if we are to adopt the Livewell Diet*. Então *tá* mostrando os hábitos alimentares atuais do Reino Unido e como que eles têm que mudar pra chegar ao ideal que é a *Livewell Diet*. Do lado, *tá* falando ali, ó, *change required*, então é a mudança que tem que acontecer, a porcentagem lá, *vamo ver*. *Women, fruit and vegetables*, era *thirty-five per cent* lá em cima, aqui *TÁ twenty-seven*. *Bread, rice, potato, twenty-four*. *Non-dairy protein, twenty*. *Milk and dairy food, fifteen*. E *food and drinks, fourteen*. Então a *change required* lá no *bread, rice, potato and pasta*, ((nome de um aluno)), quanto que tem que mudar na alimentação das mulheres?  
 (100) **Aluno:** Bem, varia de cada::, cada alimento que *tá* pedindo. Por exemplo dos [vegetais, sim, sim, sim, mas sendo específico]  
**Prof2:** [Mas tem aqui específico, ó] ((apontando no livro))  
**Aluno:** Sem ser o::s, as(+), sem ser as proteínas sem leite, tem que balancear muita coisa, tem que diminuir na lactose, *sugar*, nas coisas que têm açúcar e precisa diminuir [também].  
 (101) **Prof2:** [Sim, cinco por cento.  
 (102) **Aluno:** E as frutas e vegetais precisa aumentar.  
 (103) **Prof2:** Isso, precisa aumentar, *tá* vinte e cinco e precisa chegar A trinta e cinco.  
 (104) **Aluna:** Não, *tá* vinte e sete.  
 (105) **Prof2:** Isso aí. (+) Depois, lá, pra *men*, o que que tem que mudar ali, ó (+).  
 (106) **Aluna:** Várias coisas.  
 (107) **Prof2:** Várias coisas ((risos))  
 (108) **Aluna:** Fruta, o maior é fruta.  
 (109) **Prof2:** Qual a quantidade lá, ó. *Fruit and vegetables*, de *thirty-five*, [[*tá* em]]  
**Aluna:** [[Mais três]]  
**Prof2:** *Twenty per cent*. Né? *Twenty-six percent* que *tá* o *bread and rice*, o ideal é vinte e nove. O *non-dairy protein* *tá* vinte e cinco, *milk and dairy foods*, treze, e, por último, *food and drinks* é *sixteen*, né, *tá* no dezesseis. Então, qual a quantidade lá que tem que mudar?  
 (110) **Aluna:** Menos sete.  
 (111) **Prof2:** Qual a quantidade que tem que mudar ali na alimentação dos homens?  
 (112) **Aluna:** *Drink, fruit* e vegetais.  
 (113) **Prof2:** Ó, tem que aumentar, né, o *bread, rice*, depois(+) tem que diminuir o *non-dairy protein* em treze por cento (+), ali no::, cês *tão* acompanhando, *tá* achando aí onde *tá*?  
 (114) **Vários alunos:** Sim.  
 (115) **Prof2:** Ok, o treze por cento tem que aumentar ali pra quinze, tem que diminuir o *food and drinks* em sete por cento e aumentar lá o *fruit and vegetables* em [[quinze por cento]]  
**Aluna:** [[quinze por cento]]

- Prof2: Comparando aí, *cês* acham que é assim mesmo? Homens e mulheres?
- (116) Aluna: [Eu acho que é.
- (117) Aluna: [Não.
- (118) Prof2: Os homens vão se alimentar mais de *non-dairy protein*, menos vegetais e frutas?
- (119) Aluna: [Ah, eu acho.
- (120) Aluna: [Sim.
- (121) Aluno: [Pode ser.
- (122) Prof2: Se a gente for comparar Inglaterra, Reino Unido com o Brasil, *cês* acham que vai ser a mesma coisa ou não, vai mudar?
- (123) Aluna: [Depende muito da cultura.
- (124) Aluna: [Eu acho que mulher vai comer mais doce.
- (125) Prof2: Áhn?
- (126) Aluna: Mulher vai comer mais doce.
- (127) Prof2: Mulher come mais doce? E aqui *tá* (+) o homem, né?! E aí? (+) [é pra pensar, *tá* bom?!
- (128) Vários alunos: rios falam ao mesmo tempo)) (incompreensível). (((Vá-
- (129) Aluno: [Tem o *stress*.
- (130) Prof2: Ok. Por último, tem aí então a alimentação no modelo que *tá* agora e o impacto no meio ambiente, *the climate impact*, então o que cada parte da *Livewell diet* causa de impacto no meio ambiente. Primeiro lá, cinco por cento, esse grupo aí, qual que é o de azul lá?
- (131) Aluna: [[É::
- Aluna: [[*Drinks*.
- (132) Prof2: Sim, então o impacto no meio ambiente pra, é:: o *greenhouse gas* é o que, efeito/
- (133) Aluno: Estufa.
- (134) Prof2: Estufa, *tá*, é de cinco por cento. (+) O amarelo lá em seis por cento/
- (135) Aluna: [[Carboidrato.
- (136) Aluna: [[Massas.
- (137) Prof2: Sim. Esse sete por cento que não *tá* lá no gráfico em cinza, aí, que que é?
- (138) Aluna: [[Outras comidas.
- (139) Aluna: [[Outras comidas incluindo álcool.
- (140) Aluna: [[Álcool.
- (141) Prof2: Outras comidas incluindo [álcool, né]
- Aluna: [Bebidas alcólicas]
- Prof2: Bebidas alcólicas e outros, sete por cento. Onze por cento [*fruits and vegetables*],
- Aluna: [Frutas e vegetais]
- Prof2: Quatorze por cento? *Milk*, né?
- (142) Aluna: [[Leite.
- (143) Aluno: [[Derivados do leite.
- (144) Prof2: E olha lá o *non-dairy food*. (+)
- (145) Aluna: Nossa!
- (146) Prof2: Cinquenta e sete por cento, né, [o impacto no meio ambiente]
- (147) Aluna: [Ah, por causa do gado]
- (148) Prof2: Isso aí já é por causa da criação de gado, né, animais para uso da proteína. Também tem um *link* com nosso prime::iro documentário que a gente assistiu, lembra lá? Aquele que foi retratado lá com Leonardo Di Caprio, então a gente viu esse aumento aqui também. Então, nós temos aí dividido em três partes, o ideal, né, é o desejável, a segunda parte é

- como tá acontecendo e depois o impacto. Agora nós vamos responder lá as perguntas da página quarenta e cinco. Número um, acompanhem a leitura. *The Livewell 2020 diet presents ideal ingredients to balance healthy eating with sustainable food sources. The diet is nutritious and, according to the World Wildlife Fund for Nature, it could help save the planet. Take a look at the charts and answer the questions.* Então, é a *Livewell Diet*, agora nós vamos observar ela e responder as perguntas, tá?! (+) Letra a, *the infographic has three parts. What information are the first two parts contrasting?* O infográfico tem três partes, o que que as du/ os dois primeiros ali estão é:: contrastando, qual é a ideia dos dois?
- (149) Aluna: [[A realidade com::  
(150) Aluna: [[A expectativa [e a realidade.  
(151) Aluna: [Expectativa versus realidade.  
(152) Prof2: É a expectativa versus realidade?  
(153) Aluna: É!  
(154) Prof2: A expectativa da *Livewell Diet* e a realidade NO Reino Unido.((professora dá tempo para alunos responderem no caderno)) ((15)).
- (155) Aluna: Então é a expectativa?  
(156) Prof2: Isso. (8) Letra b, *what are the major changes people in the UK are expected to make to eat well in 2020?* Então quais são as maiores mudanças que as pessoas no Reino Unido têm que fazer pra comer bem até 2020? As duas maiores [mudanças] aí que a gente viu?  
Aluna [Fruta]
- (157) Aluna: [[Comer menos carboidratos.  
(158) Aluno: [[Comer mais frutas e diminuir a proteína.  
(159) Aluna: É, diminuir a proteína.  
(160) Prof2: Então é aumentar O *fruit and vegetables*, não é e diminuir o QUÊ?  
(161) Aluna: Derivados?  
(162) Prof2: O que?  
(163) Aluna: (Incompreensível)  
(164) Prof2: É diminuir o *non-dairy protein*. (3.0) ((vira-se respondendo uma aluna em específico, em tom mais baixo)) o que tá lá no doze por cento, *non-dairy protein*, (+) [ahan].  
(165) Aluna: [Esse?]  
(166) Prof2: Diminuir a proteína, né.(7.0) Então é a mudança maior é aumentar frutas e vegetais e diminuir (+) a proteína. (5.0). Letra c, *which group of people will have to change more to adapt to the diet?* Qual grupo vai ter que mudar mais pra adaptar-se à dieta?
- (167) Aluna: [[Homens.  
(168) Aluna: [[Os homens.  
(169) Aluno: [[*Men, men*.  
(170) Prof2: E aí cês vão escrever como?  
(171) Vários alunos: *Men*.  
(172) Prof2: Só *man* tem que mudar mais. (7.0)  
(173) Aluno: (Incompreensível)  
(174) Prof2: Áhn? Qual é a confusão aí?  
(175) Aluno: Pode ser em inglês?  
(176) Prof2: Pode responder em inglês essa, tá! Não tem problema, pode colocar, aquelas que der pra responder em inglês, responda em inglês, pode escrever em português também. (+) E, por último, a letra d, *which group of people is responsible for the greatest impact on the environment?*  
(177) Então, qual [grupo/]  
(178) Aluna: [Proteína]

- Prof2: Ô, *vamo* entender a pergunta aí. Qual grupo é responsável pelo maior impacto no meio ambiente?
- (179) Aluna: As proteínas.
- (180) Aluna: È um do/ da *non-dairy* aí.
- (181) Prof2: Então, só escrever lá.(4.0)
- (182) Aluno: Como pode chamar esse grupo aí da:: *non/*
- (183) Prof2: *Non-dairy protein?*
- (184) Aluno: Isso.
- (185) Prof2: Proteína.
- (186) Aluna: Ou combinantes, né?
- (187) Prof2: ãhn?
- (188) Aluna: Combinantes.
- (189) Prof2: Combinantes?
- (190) Aluna: È, eles/ eles lançam mais gases no meio ambiente.
- (191) Prof2: È, a carne né?! O primeiro grupo ali tá quantos por cento?
- (192) Aluna: Cinquenta e sete.
- (193) Prof2: Número dois. Olha lá, antes *da* gente ir *pro* dois, tem aí esse monte de nomes, observa essa figura ((a professora se refere à imagem repleta de fruta e verdura que aparece na atividade de número dois) aí, ó (+)(+), tá representando o que aí?
- (194) Aluno: Frutas.
- (195) Prof2: ãhn, só têm frutas aí?
- (196) Aluna: Não, [vegetais.
- (197) Aluna: [Legumes.
- (198) Aluno: Iogurte.
- (199) Prof2: Não tá mostrando, né, todos aqui [da tabelinha.
- (200) Aluno: [Iogurte.
- (201) Aluna: [Queijo.
- (202) Prof2: ãhn? Tem iogurte aí? Não vi não.
- (203) Aluna: [[((risos)) Iogurte?
- (204) Aluna: [[Queijo, *pró!*
- (205) Prof2: Não.
- (206) Aluna: A palavra *cheese* eu tô falando.
- (207) Prof2: Ah, sim. Viram que têm várias palavras em volta aí, muitas dessas vocês entendem, conseguem compreender, porque, ó, lembram das aulas lá do ensino fundamental quando vocês aprenderam, né, os vegetais, as frutas, têm um monte aí, [algumas] podem ser novas e a gente vai lendo juntos.
- Aluna: [Tem mesmo]
- (208) Aluna: Professora, o que que é *zucchini*?
- (209) Prof2: *Zucchini!* Pra responder sua pergunta vamos lá olhar no *Did you know*, aí logo em cima que têm três palavras aí no quadrinho, viram?
- (210) Aluna: Vi!
- (211) Prof2: Então, ó, no *did you know* tem lá mostrando a diferença, *tá*, de escrita do inglês americano e pro inglês britânico. Mesma coisa, só que é falado de formas diferentes e aí responde sua pergunta do *zucchini*. Olha lá!
- (212) Aluna: Pepino!
- (213) Prof2: Nos Estados Unidos, né, no inglês americano eles falam *eggplant*. (+) E no inglês britânico eles chama DE *aubergine*. Que que é *eggplant* e *aubergine*?
- (214) Aluna: [[Esse negócio aí, ó ((faz com dedo como se tentasse lembrar um nome))
- (215) Vários alunos: [[Berinjela.
- (216) Prof2: Berinjela, berinjela tá. Você vai pensar aí, se for pela palavra composta,

- (217) Aluno: *egg*, ovo, ovo de planta ((risos)), mas é a berinjela. Era isso a pergunta? ((Bem baixinho, de forma que a professora não ouviu)) Ah, *zucchini* é pepino (+). Não, não sei o que é *zucchini*.
- (218) Aluno: [[Pergunta ela, *brou!*
- (219) Aluna: [[((bem baixinho)) Que isso, *okra?*
- (220) Prof2: É quiabo.
- (221) Aluna: O que que é quiabo?
- (222) Prof2: Calma lá. (+) Ainda aí no *Did you know*, na segunda, que ((nome da aluna)) perguntou, *zucchini* ou *courgette!*
- (223) Aluna: Pepino.
- (224) Prof2: Né pepino não.
- (225) Aluna: [[Não? ((risos))
- (226) Aluna: [[Abobrinha.
- (227) Prof2: É uma abobrinha.
- (228) Aluna: Abóbora não é amare/ alaranjada?
- (229) Aluna: [[É.
- (230) Aluno: [[Tem abóbora de dois jeitos.
- (231) Prof2: A abóbora alaranjada é o *pumpkin*, assim ó ((vira e escreve no quadro a palavra *pumpkin*)) (+), *tá*. Agora, essa aí, *zucchini* é outro tipo, *tá*. No Rondelli ((supermercado de Nova Venécia), inclusive, *tá* escrito lá, essa abobrinha *tá* escrito *zucchini*.
- (232) Aluno: Ah é?
- (233) Prof2: Ahã, eu vi lá, *zucchini*. A terceira palavra, no inglês americano, *arugula* e [no americano *rocket*.
- (234) Aluna: [Isso é salsa, né professora?
- (235) Prof2: Não é salsa, [o que é?
- (236) Aluna: [É rúcula!
- (237) Prof2: Rúcula. É rúcula, *tá*. Vocês vão ver essas palavras dentro desse texto aqui embaixo, *tá?!*
- (238) Aluna: E o que que é *pomegranate?*
- (239) Prof2: Calma aí, *vamo* chegar lá. *Vamo* primeiro entender esse exercício aqui, ó. Acompanha lá, psi::u. *Take a look at the food items below. In your notebook, write the ones present in your diet, and put them in the right category of the Liv/ Livewell 2020 diet chart.* (+) Então vocês vão olhar to::dos esses alimentos que estão escritos aí, entender o que cada um é e escrever no caderno de vocês, pro número dois, aqueles que estão presentes na alimentação de vocês, os que estão aí e que vocês comem, *tá*. E aí *tá* pedindo pra vocês colocarem dentro da categoria da *Livewell diet*, então vocês vão escrever aí no caderno de vocês, [por exemplo],
- Aluna: [To-
- das essas aí?]
- Prof2: Lá, o primeiro, [*fruit and*] *vegetables* ((escreve no quadro)).
- (240) [*fruit*] (4.0)
- (241) Aluno: Ah, mais trabalho.
- (242) Prof2: É, mais trabalho.(+) Todos os *fruits and vegetables* que estão aí e que vocês comem na alimentação [de vocês *tá* incluído.
- (243) Aluna: [Ô, professora, o que é:: *cassava?*
- (244) Prof2: Ah *tá*, essa palavra aí, ó, *tá* lá em cima, aqui ó ((apontando no livro virado para os alunos)), é::, é o equivalente pra mandioca ou aipim, em inglês.
- (245) Aluna: Professora, o *tomato* aí é tomate?
- (246) Prof2: Sim.
- (247) Aluna: Que que é *pomegranate?*
- (248) Prof2: É::, alguém sabe que que é *pomegranate*, alguém sabe?

- (249) **Aluno:** Parece que já vi, [sei lá, véi.
- (250) **Prof2:** [Você já viu? Em inglês é uma palavra tão grande e:: em português é [pequena.
- (251) **Aluno:** [O que professora?
- (252) **Aluna:** [Dá uma dica!
- (253) **Prof2:** Começa com R, é uma [frutinha.
- (254) **Dois alunos:** [Rabanete.
- (255) **Prof2:** Não, a mãe faz chá quando tá com [dor de garganta] ((aponta a garganta))
- Vários alunos:** [ROMÃ]
- Prof2:** Romã, tá, em inglês é essa palavra aí, *pomegranate*. ((alunos conversando baixinho sobre as palavras)) (+)
- (256) **Aluna:** Nada a ver.
- (257) **Prof2:** Nada a ver? ((risos))
- (258) **Aluna:** Professora!
- (259) **Prof2:** ãhn?
- (260) **Aluno:** *Eggplant* é mesmo o quê?
- (261) **Prof2:** *Eggplant* é a que tá aqui em cima, ó ((apontando no livro o quadrinho *Did you know* já explicado)), o que que é?
- (262) **Aluno:** Berinjela.
- (263) **Prof2:** Berinjela, tá.
- (264) ((Vários conversam ao mesmo tempo sobre as palavras)) (incompreensível).
- (265) **Aluno:** Professora, e essa? ((aponta no livro a palavra *carrot*))
- (266) **Prof2:** Cenoura.
- (267) ((Alunos debatem e se ajudam entre si sobre as palavras))
- (268) **Aluna:** Professora, professora o que que é *okra*?
- (269) **Prof2:** Quiabo.
- (270) **Aluna:** Que que é *cassava*?
- (271) **Prof2:** Já falei. Que que é *cassava*, pessoal?
- (272) **Aluna:** É:: mandioca.
- (273) **Prof2:** Isso. Você conhece por outro nome?
- (274) **Aluna:** Não.
- (275) **Prof2:** Porque tem gente que fala aipim, [macaxeira]
- Aluna:** [Macaxeira]
- (276) **Aluna:** Professora/
- (277) **Prof2:** Aqui, *vamo* fazer o seguinte, eu vou lendo e vocês vão dizendo o significado e aí a gente vai vendo todas as palavras, senão não vai dar [tempo] (3.0)
- Aluna:** [Ótimo!]
- (278) **Aluna:** Mas é pra escrever?
- (279) **Prof2:** Olha, mais uma vez. O que que é pra fazer? De todos esses alimentos aí, quais que *tão* inclusos na sua alimentação, o que que você come e depois você vai colocar dentro aqui ((apontando pro livro)) da *Livewell Diet*, dividir eles, tá bom?! Só colocar o que que é [fruta e vegetal]
- Aluna:** [Ah tá!]
- Prof2:** Que que é carne lá do:: proteína, que que é carboidrato, tá bom, desses aqui.
- (280) **Aluna:** [[Só colocar que que é fruta e vegetal.
- (281) **Aluno:** [[Tá bom, professora, *vamo*!
- (282) **Aluna:** [[Açúcar!

- (283) Prof2: Ahãn.
- (284) Aluna: [[Cassava é o quê?
- (285) Aluna: [[Ai, eu escrevi tudo junto.
- (286) Prof2: Vocês podem escrever tudo junto, mas depois dividir, tá?!
- (287) Aluno: Eu vou separar quase tudo.
- (288) Aluna: É só fruta, proteína e carboidrato?
- (289) Prof2: Sim.(+)
- (290) Aluna: [[Peraí ((enquanto faz a tabela no caderno))
- (291) Prof2: [[É:: cenoura.
- (292) Aluna: Vai, professora.
- (293) Prof2: *Vamo* começar por aqui, ó, psiu, começar aqui. *Beet! Beet* é a forma curta de se escrever *beetroot*. (+). *Root* é raiz, *tá*, então o que que seria *beetroot*? Alguém já viu, [quer falar?]
- Aluno: [Não!]
- Prof2: Beterraba.
- (294) Aluna: Ah, eu como.
- (295) Prof2: Beterraba. (3.0) A gente vai descendo, *tá. Milk*.
- (296) Vários alunos: Leite.
- (297) Prof2: *Garlic*.
- (298) Aluno: [[Peraí, peraí, tem que escrever.
- (299) Aluna: [[ Peraí, fessora. (5.0)
- (300) Prof2: *Vão* fazer o seguinte, gente. Coloquem três colunas aí no caderno de [vocês.
- (301) Aluna: [Eu fiz, professora.
- (302) Prof2: Então, faz três colunas, *tá*. Coloca aí, frutas e vegetais, carboidratos, e depois a de proteína, que eu vou lendo e vocês vão colocando dentro da coluna, *tá*.
- (303) Aluna: Uai, e os *drinks*?
- (304) Prof2: E faltou os *drinks*, acho que nem tem [aqui.
- (305) Aluna: [Tem, o café, o leite.
- (306) Prof2: Ah *tá*. Então tem.
- (307) Aluno: Professora, faz aí no quadro.
- (308) Prof2: ((Escreve no quadro as colunas e os títulos em inglês)) E o último é *drinks, né?!*
- (309) Aluna: [[Ah, eu fiz em português.
- (310) Aluna: [[Tem leite e derivados também, professora!
- (311) Aluna: Não vai caber não no meu.
- (312) Prof2: Ó, ó, calma hein. ((Apontando as colunas no quadro)) *Fruits and vegetables, protein*, *tá*, *carbs*, carboidratos aí o que *tá* de amarelinho lá na tabela, *drinks* (+), *drinks* cês sabem *né?! Milk and dairy* o que que é?
- (313) Aluna: Derivados do leite.
- (314) Prof2: Leite e derivados, *tá* bom?
- (315) Aluna: Aí o *milk* pode vir pro leite.
- (316) Prof2: *Ähn?*
- (317) Alua: *Milk* na coluna do leite?
- (318) Prof2: Sim! É, apesar de *drink*, mas é leite.
- (319) Aluna: Vai, professora, pode continuar.
- (320) Aluna: Professora, pode falar de novo?
- (321) Prof2: Ó, a última vez, hein!
- (322) Aluna: Não, professora, as palavras do livro.
- (323) Prof2: Ah, *tá*, pode então?
- (324) Vários alunos: Pode!

- (325) Prof2: Então vamos voltar lá.(+) Nós paramos em *garlic*, né? Fizemos *beet*, fizemos *milk* e *garlic*, que que é *garlic*, alguém sabe?
- (326) Aluno: Não.
- (327) Prof2: Usa pra temperar [comi::da.
- (328) Aluna: [Sal.
- (329) Aluno: [Salsa.
- (330) Aluna: [Alho.
- (331) Prof2: Alho, tá.
- (332) Aluna: E alho se encaixa em quê?
- (333) Prof2: Que que vai ser alho aqui, gente?
- (334) Aluna: Vegetal?
- (335) Prof2: Põe *fruits and vegetables*. (+) Depois, *lemon*.
- (336) Vários alunos: Limão. (7.0)
- (337) Aluno: *Honey*.
- (338) Aluna: [[Mel.
- (339) Aluna: [[Mel.
- (340) Aluno: [[Mel, querida.
- (341) Aluna: Amo!
- (342) Prof2: Mel, tá.
- (343) Aluna: E eu coloco ele aonde?
- (344) Prof2: Onde [nós vamos] colocar o mel?  
Aluna: [Drink]
- (345) Aluna: Eu amo mel! É açúcar.
- (346) ((Vários conversam entre si sobre como classificar o mel))
- (347) Prof2: Olha, aqueles que ficaram na dúvida de classificar aqui, vamos fazer outros aqui embaixo, *tá*. Pronto e aí resolve, vamos escrever aí ó ((faz outra coluna no quadro e escreve *Others*)) ((risos))
- (348) Aluno: A melhor coisa, professora. ((risos)) (8.0)
- (349) Prof2: Aqui então vai ter esse outro grupo.
- (350) Aluna: Próf, não tem como ligar esse ventilador, [não?
- (351) Aluna: [Não, é muito barulho.
- (352) Prof2: Então, *tá*. Agora o próximo aí, *parsley*. (4.0) Ó, é um tempero, [também.
- (353) Aluno: [Parmesão.
- (354) Prof2: Não ((risos)), sempre que tem coentro, é [acompanhado/
- (355) Aluna: [Salsa.
- (356) Aluna: [Cebolinha.
- (357) Prof2: Salsinha.
- (358) Aluna: Ah, eu gosto!
- (359) Aluno: Qual que é o nome?
- (360) Aluna: [[Parsley.
- (361) Prof2: [[Parsley.
- (362) Aluna: Ah, eu não gosto, não vou botar!
- (363) Aluna: A:::, é só o que a gente come, né. Eu tô colocando tudo!
- (364) Prof2: Ok, depois você pode sublinhar ou riscar na frente aqueles que estão na sua alimentação. (7.0)
- (365) Aluna: *Bell pepper?*
- (366) Prof2: Alguma coisa de pimenta, o que que é *bell pepper?* (+)
- (367) Aluna: Pimenta do reino!
- (368) Prof2: Pimentão.
- (369) Aluna: [[Cla::ro.
- (370) Aluna: [[Ah tá!
- (371) ((Alunos conversam baixinho enquanto escrevem resposta))
- (372) Prof2: *Cheese!*
- (373) Vários: Queijo!

- alunos:
- (374) Aluna: Queijo é o quê?
- (375) Prof2: Queijo é o quê, gente?
- (376) Vários alunos: [[Derivado do leite.
- (377) Alunos: [[Derivado, mas é proteína também.
- (378) Aluna: [[*Dairy*.
- (379) Prof2: *Pomegranate*, que que é mesmo?
- (380) Vários alunos: Romã.
- (381) Aluno: Fruta.
- (382) Prof2: E aí, nós vamos colocar romã aonde?
- (383) Aluna: [[*Fruit*.
- (384) Aluno: [[Outros.
- (385) Aluna: [[Como é que é o nome, professora? *Pome*?
- (386) Prof2: *Pomegranate*. (3.0) Psi::u. Depois de *pomegranate*/
- (387) Aluna: ((Risos))
- (388) Prof2: ((Nome da aluna rindo)), que isso? (+)É:: *lettuce* ou *lettuce* ((pronunciando das duas formas)), que que é?
- (389) Aluna: É:: ((tentando lembrar)).
- (390) Prof2: Salada, tenta lembrar.
- (391) Aluna: Tomate, alface.
- (392) Prof2: Alface!
- (393) Aluna: Qual, *fessora*?
- (394) Prof2: Alface.
- (395) Aluna: *Lettuce*?
- (396) Prof2: É.(+) Depois, *pumpkin*/
- (397) Aluna: Abóbora.
- (398) Prof2: Já tá aqui no quadro, é o que [mesmo?
- (399) Vários alunos: [Abóbora.
- (400) Aluna: Calma, aê! (7.0)
- (401) Prof2: ((Nome da aluna que voltou a rir)), gente, chega! (3.0) Depois, *corn*.(+)
- (402) Aluno: Milho. É milho?
- (403) Prof2: Isso.
- (404) Aluno: [[Ah, acertei.
- (405) Aluna: [[Milho eu ponho aonde?(+) Milho eu ponho aonde?
- (406) Prof2: E aí, que milho também é amido, vão botar onde?
- (407) Aluna: [[É:: *carbs*.
- (408) Aluna: [[Que que é *carb*?
- (409) Aluna: É carboidrato.
- (410) Aluna: [[ É vegetal o milho?
- (411) Aluno: [[Eu coloquei em outros.(+)
- (412) Prof2: Depois, *onion*.
- (413) Aluna: Cebola.
- (414) Prof2: Cebola!
- (415) Aluna: [[*Próf*, cebola onde, cadê?
- (416) Prof2: [[*Fish*.
- (417) Vários alunos: Peixe.
- (418) Prof2: *Zucchini*?
- (419) Aluna: Cé tá [indo muito rápido.
- (420) Aluna: [Professora, peraí, *cê* tá onde?
- (421) Prof2: *Tá* bom!
- (422) Aluna: (bem baixinho) *Fish* é peixe, né?
- (423) Prof2: É, peixe.

- (424) Aluna: Peixe é o quê?
- (425) Aluna: O peixe é:: proteína.
- (426) Aluna: ((Enquanto alunos conversam baixinho)) Ah tá! Mas é onde aqui?
- (427) Aluna: Aqui ó ((a colega mostra no caderno)) (3.0)
- (428) Prof2: Ó, nós fizemos aí, *corn, onion, zucchini e fish*. [Agora/
- (429) Aluna: [Zucchini é o quê?
- (430) Prof2: Que que é o *zucchini*, gente?
- (431) Vários alunos: [[Abobrinha!
- (432) Aluna: [[Abóbora.
- (433) Aluna: Não, eu coloquei abóbora e::m, aqui ó, *pumpkin*.
- (434) Prof2: Aqui a diferença, ó ((aponta no quadro)) *pumpkin* é aquela abóbora lá do [Halloween].
- Aluna: [É aquela laranja]
- (435) Aluna: [Ai, eu não gosto]
- (436) Aluna: Ahn, e a outra?
- (437) Vários alunos: Abobrinha.
- (438) Aluna: Abobrinha verde.
- (439) Aluna: Ela nem sabe da outra ((risos))
- (440) Prof2: Nem sabe que tem outro tipo de abóbora ((risos)) (+) Meu Deus! Ó, vou ter que fazer uma tarefa assim pra vocês trazerem todos os alimentos aqui numa exposição pra todo mundo conhecer ((risos)).
- (441) Aluna: Também acho!
- (442) Prof2: *Vamo lá. Okra!*
- (443) Aluna: Quiabo.
- (444) Prof2: Quiabo.
- (445) Aluno: [[Aí é bom, hein, ((nome do aluno ao lado)).
- (446) Aluna: [[Não gosto [muito.
- (447) Aluna: [Quiabo é aquele:: melento?
- (448) Prof2: É!
- (449) Aluna: [[Mas tem um sequinho também.
- (450) Aluno: [[Não gosto ((alunos conversam baixinho)).
- (451) Prof2: Depois, embaixo aí, *pear*.
- (452) Vários alunos: Pera.(3.0)
- (453) Aluna: Eu gosto de ameixa e banana.(+)
- (454) Prof2: Depois, *eggs*.
- (455) Vários alunos: Ovo.
- (456) Aluna: Que que vai ser?
- (457) Prof2: Que que vai ser?
- (458) Aluna: [[Proteína.
- (459) Aluna: [[Protein.
- (460) Prof2: Ah.(4.0)
- (461) Aluno: Arroz é carboidrato, né, [professora?
- (462) Prof2: [((Apontando no caderno de um aluno)) Ó, pera, (incompreensível) shshsh.
- (463) Aluna: ((Respondendo a pergunta do colega sobre arroz)) Claro que é!
- (464) Aluno: ((baixinho)) O único que eu não como é figo/ fígado, sei lá. (7.0)
- (465) Prof2: Escuta, gente, chega. *Vamo*, senão cês ficam perdidos. Juntos, hein, depois de *eggs* nós vamos subir. *Chicken*.
- (466) Vários alunos: Frango.
- (467) Prof2: [[Frango.
- (468) Aluna: [[Galinha. (4.0)

- (469) Aluna: Carboidrato, né?
- (470) Aluno: [[*Protein.*
- (471) Aluna: [[Proteína.
- (472) Aluno: ((Um aluno pergunta baixinho pro outro))[[Isso aí, *cê* come?
- (473) Aluno: Claro, pô!
- (474) Aluna: E *okra*?
- (475) Prof2: Verdura.
- (476) Aluna: Viu, sonso!
- (477) Aluno: É o arroz que eu *tava* falando.(+)
- (478) Prof2: Depois, embaixo lá, *ribs*.
- (479) Aluna: Arroz.
- (480) Prof2: Não.
- (481) Aluna: Uva.
- (482) Aluna: Rabanete.
- (483) Prof2: *Cês* acharam isso como rabanete, aí?
- (484) Aluna: Não, é que parece.
- (485) Prof2: Ah, tá. *Rib* é costela. (+)
- (486) Aluna: De porco.
- (487) Aluna: É proteína?
- (488) Aluna: [[Não, é carboidrato.
- (489) Prof2: [[Sim, proteína. (4.0)
- (490) Aluno: Ó, eu botei na fruta ((risos ao perceber o equívoco)).
- (491) Aluna: Professora, arroz eu botei no carboidrato.
- (492) Prof2: Psi:::u. Depois, *rice* É/
- (493) Vários alunos: Arroz.
- (494) Prof2: E é o quê?
- (495) Aluna: Proteína.
- (496) Prof2: Mesmo?
- (497) Vários alunos: Carboidrato.
- (498) Aluna: É proteína, professora, arroz é proteína.
- (499) Aluna: ((Risos)) Da onde, ((nome da aluna que afirmou que arroz é proteína))?
- (500) Aluna: Arroz? Mas na dieta que eu vi na academia era pra tirar o arroz.
- (501) Prof2: Então, é carboidrato, ((nome da aluna))
- (502) Aluna: Não, porque engorda.
- (503) Aluna: Então!
- (504) Vários alunos: Então por que *cê* ta falando que é proteína?
- (505) Aluna: Ah é, confundi.((risos))
- (506) Vários alunos: ((Risos)) É carboidrato. (3.0)
- (507) Prof2: Se localizou aí? Carboidrato e proteína, né?! Depois, *beef*.
- (508) Aluna: [[Carne.
- (509) Aluna: [[Carne.
- (510) Prof2: Isso, bife mesmo, carne. Vai ser onde, ((nome de uma das alunas))?
- (511) Aluna: Proteína.
- (512) Prof2: *Eggplant*?
- (513) Aluno: Ela falou que é ovo plantado.
- (514) Aluna: Berinjela.
- (515) Prof2: Berinjela. *Fruits and [vegetables.*
- (516) Aluna: [Ué, mas *egg* é o quê?
- (517) Prof2: [[Ovo.
- (518) Aluna: [[Ovo.
- (519) Aluna: E *plant*?
- (520) Prof2: Planta.

- (521) Aluna: Uai, não tem sentido.
- (522) Prof2: Não, não tem, é uma palavra composta, mas é berinjela, tá bom?! (5.0)
- (523) Aluna: Lá no *eggplant*?
- (524) Prof2: É, berinjela. (5.0) Olha bem, eu vou deixar vocês depois terminarem essa parte aqui do lado, *tá*, têm várias aí que você já conhecem. Só passa o olho aí e vê quais vocês não sabem.
- (525) ((Vários falam ao mesmo tempo sobre as dúvidas))
- (526) Aluna: [[Ai, tudo.
- (527) Aluna: [[*Avocado*.
- (528) Prof2: [[ *Avocado*, abacate.
- (529) Aluno: [[Abacate.
- (530) Aluna: *Watermelon*.
- (531) Aluna: [[Melancia.
- (532) Prof2: [[Melancia. [Mais algum?
- (533) Aluna: [[Esse *cassava*?
- (534) Aluna: [[Que que é melancia?
- (535) Prof2: A gente já falou. O que que é *cassava*?
- (536) Aluno: [[Mandioca.
- (537) Aluna: [[Mandioca.
- (538) Aluna: [[Esse *avocado*?
- (539) Aluna: Abacate!
- (540) Aluna: *Watermelon*? Que que é *watermelon*?
- (541) Prof2: Já falei.
- (542) Aluno: Melancia.
- (543) Aluna: *Carrot*?
- (544) Prof2: *Carrot* ((pronunciando claramente)). Cenoura.
- (545) Aluna: Fesso::ra, o *beans*?
- (546) Prof2: [[Feijão.
- (547) Aluna: [[A (incompreensível) é carboidrato?
- (548) Aluna: *Arugula*?
- (549) Prof2: Rúcula.(+) Ok, depois cês passem o olho aí, psiu, podem procurar lá no:: na internet, tá?!. Número três. Psi::u. *Look at the food items again, a, find three food items which came from Africa and are now part of Brazilian eating habits. (+) Write the answers in your notebook. Cês vão encontrar aí todos esses alimentos três que são de origem africana, que que desses aí/*
- (550) Aluna: [[Mandioca
- (551) Aluna: [[Feijão é?
- (552) Prof2: Áhn?
- (553) Aluna: Mandioca.
- (554) Prof2: Mandioca será que é de origem africana ou é brasileira?
- (555) Aluna: [[É, sim.
- (556) Aluna: [[Ah, mas eu não conheço não, *próf!*
- (557) Prof2: Olha bem. A letra a, escutem! Psiu. A letra a, três alimentos de origem africana. A letra b, três que são de origem [brasileira], mas de origem indígena
- (558) Aluna: [Brasileira]
- (559) Aluna: [Café]
- (560) Aluno: [[Ah *tá*.
- (561) Aluna: [[Café.
- (562) Aluna: [[Mandioca.
- (563) Prof2: Que que é?
- (564) Aluna: Mandioca.
- (565) Prof2: Mandioca é indígena.
- (566) Aluna: Café?

- (567) **Prof2:** Café cês acham que é africano ou é brasileiro?
- (568) **Aluna:** [[Brasileiro.
- (569) **Aluna:** [[Brasileiro.
- (570) **Aluno:** [[É africano!
- (571) **Prof2:** É africano, né, prof?
- (572) [[((Vários opinam ao mesmo tempo))
- (573) **Aluno:** [[Os escravos que trouxeram pro Brasil.
- (574) **Aluno:** Meu Deus, é africano!
- (575) **Prof2:** Pensem aí, *tá!* Ó, psiu, três desses aí de origem africana e três de origem indígena brasileira. (+)
- (576) **Aluna:** Banana é indígena, né?!
- (577) **Prof2:** Ân?
- (578) **Aluna:** Banana.
- (579) **Prof2:** Não, é africana.(+) falei mais uma ((risos)) (+). Então vocês vão terminar, *tá*, essa lista ali terminem o número dois, respondam o três. Psi:: Na aula que vem, eu vou dar o visto no caderno e nós vamos fazer a página quarenta e seis e quarenta e sete, *tá?! (+)* E, lembrando, a resenha sobre o documentário pra segunda-feira, dia oito, até vinte e três e cinquenta e nove, podem me mandar por e-mail ou trazer impressa, *tá*.
- (580) **Aluna:** Pode ir pra sala?
- (581) **Prof2:** Pode.

## APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE AULA ASSISTIDA NA EEEM DOM DANIEL COMBONI

### AULA 4 – Prof2

**Data:** 08 de outubro de 2018.

**Local:** Turma 3º Ano<sup>99</sup>.

**Tempo:** 4ª aula / 10:10 – 11:05 (55 minutos).

**Total de alunos presentes no dia da aula:** 28.

**Docente:** Prof2.

**Instrumento para coleta dos dados:** Três gravadores de voz (dois disponíveis em celular e um equipamento de gravação) e anotações pessoais da pesquisadora.

**Recursos usados pela docente:** Quadro branco, pincel, datashow, notebook, livro didático – unidade 3 (LDLI 2).

**Título da unidade do LD trabalhada:** *Healthy eating* (páginas 46 e 47).

#### Informações prévias da aula:

- No quadro branco, estava escrito o título da unidade do LD que seria abordada na aula e as respectivas páginas: Unit 3- *Healthy eating* – p. 46/47

– LD adotado pela EEEM Dom Daniel Comboni: *Alive High* (MENEZES et al., 2016).

#### Observação:

\* Nas turmas de 3º ano EM regular em 2018, só há uma aula semanal de inglês na EEEM Dom Daniel Comboni.

\*\* As aulas de inglês, especificamente da professora pesquisada, ocorrem no laboratório de Biologia, após pedido da professora junto à direção escolar para ter uma sala só de línguas. Os alunos se deslocam para tal ambiente nas aulas de inglês. As carteiras ficam disposta em forma de dois U e não enfileiradas.

#### Transcrição de aula 04.

- ((Alunos conversando, entrando na sala e se ajeitando nas carteiras))
- (01) Prof2: *Good morning!*
- (02) Vários alunos: *Good morning!*
- (03) Prof2: Gente, vamos se organizando aí pra gente começar. (43) ((alunos se ajeitando e conversando)). Então, só lembrando. Hoje nós vamos continuar com as tarefas lá do livro. É::, antes da gente:: retomar lá o que ficou faltando, não foi o número três que ficou faltando responder?
- (04) Vários alunos: Sim!
- (05) Prof2: É::, hoje, é o prazo pra entrega da:: [[resenha crítica de vocês]]

<sup>99</sup> O número da turma não é apontado nesta dissertação a fim de não identificar os envolvidos na pesquisa, conforme termos constantes nos APÊNDICES D e E.

- Aluna:** [[Ah, já tá lá na sala já]]
- Prof2:** Têm alguns que me entregaram no *pen drive* aqui, depois eu vou salvar, os outros têm até hoje à noite pra enviar pro meu e-mail, vocês têm os dados lá. Se acontecer algum imprevisto, qualquer coisa, depois cês me procurem pra gente conversar, *tá*?! Ficou claro tudo que é pra fazer na resenha, quem já fez teve dificuldade, foi tranquilo?
- (06) **Vários alunos:** [[Foi.
- (07) **Aluno:** [[Fácil.
- (08) **Prof2:** Fácil? Que bom que foi fácil! É:: então retomando lá o capítulo três, nós vamos ver(+) lá sobre *Healthy eating*, vamos continuar, né?! ((alunos conversam baixinho enquanto pegam material)) (13) Nós vimos, psiu, recapitulando, nós vimos lá a *Livewell Diet*, não foi?! Comparamos o ideal com o que acontece no Reino Unido; depois vimos os impactos que têm no meio ambiente, cada tipo de alimento desse que é consumido, página quarenta e quatro e quarenta e cinco. (21) O número dois nós classificamos lá as palavras, *tinha* várias palavras diferentes, aí a gente foi fazendo com o estudo juntos, depois quem se atrasou eu pedi pra terminar em casa. Deu pra fazer?
- (09) **Aluna:** [[Sim.
- (10) **Aluno:** [[Sim.
- (11) **Aluna:** [[Eu fiz.
- (12) **Prof2:** Sim? Todo mundo fez, né?! ((risos)) Todo mundo terminou a tarefa de [inglês]. Ótimo.(+)
- Aluno:** [Não]
- Prof2:** Número três, é::, eu pedi pra vocês responderem aí a letra a e a letra b; a pergunta era é:: tipos de comida dentre esses aqui que têm origem africana e que fazem parte dos hábitos alimentares nosso, [dos brasileiros.
- (13) **Aluna:** [Co-  
co (+)(+), coco, banana, [café], mandioca.
- Aluno:** [Café]
- (14) **Prof2:** Então, de africana, na letra a, origem africana, número [três, letra a, tá]
- Aluna:** [Era só três tam-  
bém]
- Prof2:** Só três, [*tá* bom?
- (15) **Aluna:** [Coco.
- (16) **Prof2:** Vocês podem colocar banana, *tá* ((escrevendo no quadro)), coco e também o [café]
- Aluna:** [Coco?]
- (17) **Alina:** Aqui em cima, professora, o café eu coloquei em outros ((referindo-se à classificação na tabela que foi construída na aula anterior)), *tá*?!
- (18) **Prof2:** No outros, *tá*, pode ser. (+) E depois, a letra b, pede aí então quais são (+) os três alimentos que fazem parte aí [da nossa dieta], mas que vêm de origem indígena.
- Aluna:** [Indígena]
- (19) **Aluna:** Carne de animais, frutas, legumes.
- (20) **Prof2:** Sim, mas desses aí, frutas, legumes, carnes, ok, mas [qual desses], um nome específico.
- (21) **Aluna:** [Mandioca]
- (22) **Prof2:** Então, ó, mandioca que em inglês É?
- (23) **Vários alunos:** *Cassava!*
- (24) **Prof2:** ãn,ok.
- (25) **Aluna:** Maracujá.

- (26) Prof2: Maracujá?
- (27) Aluno: Não tem não maracujá aqui.
- (28) Prof2: Não tem aqui, ó, dentro dessa lista ((apontando para o número dois no LD)). Tá, dentro da lista aqui que o livro colocou/
- (29) Aluna: Mandioca.
- (30) Prof2: Colocamos mandioca, que mais?
- (31) Aluna: É:: [peixe!
- (32) Vários alunos: [peixe!
- (33) Prof2: Peixe ((escrevendo no quadro em inglês))
- (34) Aluna: *Fish!* (3.0)
- (35) Prof2: *Fish*, muito bem!
- (36) Aluna: [[Cereais.
- (37) Prof2: [[E, por último, (+) *corn* ((escrevendo no quadro)).
- (38) Aluna: Aê:: eu sabia, eu ia [falar agora!
- (39) Aluna: [Fala baixo, menina!
- (40) Aluno: [É carne?
- (41) Prof2: Não! *Corn* é milho, tá! (+). *Corn* é milho! (6.0) Pronto? Corrijam aí a número três e a [gente já vai/
- (42) Aluna: [A última lá é qual?
- (43) Prof2: Última? *Corn*, milho. (3.0) ((conversa baixinha dos alunos corrigindo)). Vocês já comeram *cornflakes*?
- (44) Aluno: [[Não.
- (45) Aluna: [[Não.
- (46) Aluno: [[Que isso?
- (47) Aluna: Milho [assado!
- (48) Prof2: [Ou já viram propaganda dos [*cornflakes*?
- (49) Aluna: [Milho cozido.
- (50) Aluna: [Que que é *corn*, professora?
- (51) Aluna: (Incompreensível) galinha.
- (52) Prof2: Não. ((risos)) (+). *Corn* é cereal também, *cornflakes* é aquele cereal que a gente come. Nunca viram [cereal?
- (53) Aluna: [Ah, tá:: (5.0) ((conversa baixinha dos alunos))
- (54) Aluna: É o quê, *corn* o quê?
- (55) Prof2: *Flakes* (+). É um [cereal.
- (56) Aluna: [Cereal e milho.
- (57) Prof2: Uma marca de cereal!
- (58) Aluna: Ah tá, cereal. ((risos))
- (59) Prof2: [[É aquele cereal.
- (60) Aluna: [[Você é engraçada, hein, ((nome da colega ao lado)) ((risos)) (4.0)
- (61) Prof2: Pronto, gente? Psi::u. Ok, *vamo* lá pra segunda parte, página quarenta e seis, é o que nós esperamos fazer nessa aula agora, tá, [finalizar] a página quarenta e seis e a quarenta e sete. (+)
- (62) Aluna: [Tá!]
- (63) Prof2: Então antes de nós iniciarmos, *cês* já vão referenciar no caderno de vocês aí, ó, que nós estamos no *Let's read* dessa parte, tá.
- (64) Aluna: É outra, é?
- (65) Prof2: É, página quarenta e seis agora. Nós já estamos lá no *Let's read*, letra a ((44)) ((aguarda os alunos se situarem e escrevem as referências da página e exercício no caderno)). Já deu tempo?
- (66) Vários alunos: [[Sim!
- (67) Vários alunos: [[Não!

- (68) **Prof2:** ((Professora passa nas mesas orientando e observando se eles já se organizaram)) (23) Gente, então *vamo* lá nessa parte de leitura aí, a letra a a pergunta é, cês vão responder, em português, no caderno o que vocês fazem, *tá*, a resposta é individual. *What do you do to stay healthy?* A pergunta é, o que você faz pra ficar saudável, pra ser [saudável?
- (69) **Aluna:** [Nada! ((risos))
- (70) **Aluna:** [Me exercito!
- (71) ((Alunos conversam entre si falando sobre a pergunta feita))
- (72) **Aluno:** Malho.
- (73) **Prof2:** Então escreve aí se você vai malhar, cuida da [alimentação.
- (74) [Como folha.
- (75) **Aluna:** [[Eu não faço nada.
- (76) **Aluna:** [[É em qual?
- (77) **Prof2:** Letra [a, *tá*.
- (78) **Aluno:** [Eu não!
- (79) **Prof2:** É a letra a, o que você faz pra se manter [saudável?
- (80) **Aluna:** [Nada.
- (81) **Aluna:** [O ((nome do aluno)) é um exemplo pra sociedade!
- (82) **Aluna:** ((Pergunta a professora)) (incompreensível)
- (83) **Vários alunos:** ((Alunos comentam sua resposta)) (incompreensível)
- (84) **Prof2:** Sua alimentação, ((nome da aluna)), como é que é? Você bebe muita água, seus alimentos, coloca aí. (3.0) E o que que você faz, ((nome de aluno)) pra se manter saudável?
- (85) **Aluno:** Nada.
- (86) **Prof2:** [[Nada não?
- (87) **Aluna:** [[ Ah, eu gosto de fruta.
- (88) [(((Conversa dos alunos sobre a resposta)) ((incompreensível))
- (89) **Prof2:** Letra b, *psi::u*, *are you conscious about the kind of food you eat?* Você tem consciência ou come conscientemente pensando naquilo que você *tá* [comendo?]
- Aluna:** [Sim]
- Aluna:** [Agora sim]
- Aluna:** [A minha consciência pesa]
- Prof2:** Tem consciência? Sua consciência pesa, ((nome da aluna)) ((risos))? A consciência pesa quando come?
- (90) **Aluna:** [[Ai, acho que sim.
- (91) **Aluna:** [[Só o lanche que pesa.
- (92) **Prof2:** ((risos)) Não, mas não nesse sentido. Você tem consciência do que é bom pra saúde, do [que não] é, é::, sabe fazer esse balanço?
- (93) **Aluna:** [Sim!]
- (94) **Aluna:** [(((Vários alunos comentam baixinho entre si sua resposta))
- (95) **Aluna:** [[Eu sempre vou pelo que é mais gostoso.
- (96) **Aluna:** Perigoso isso. ((incompreensível))
- (97) ((Vários alunos comentam baixinho entre si sua resposta)) (11)
- (98) **Prof2:** Isso aí então, *psi:::*, é só pra gente ter uma ideia geral (+), pessoal, *psi:::u*, só pra gente ter uma ideia geral do que nós vamos tratar no texto. Agora nós vamos entrar mesmo no texto propriamente dito. Então o número um *tá* pedindo pra lermos esse texto aí pra responder as perguntas. Antes de fazer qualquer leitura, já lembrando isso que a gente sempre fala; quando vocês forem fazer a prova de língua estrangeira, lá no ENEM, antes de ler o texto, *vamo* procurar por pistas dentro do texto, identificar o tipo de texto que ele é, identificar de onde que ele foi tirado, o que que *tá* disposto aí na página, tem imagem, não

tem, como que *tão* as letras, as letras são grandes, são coloridas, chamam atenção, não *chama*? Então olhar tudo isso é muito importante pra interpretar o texto, *tá*?! E aí, vamos observar o *layout* desse texto aí; de onde que ele foi tirado, gente? Esse *layout* é típico de que meio de comunicação?

- (99) Aluno: [[Da internet.  
 (100) Aluno: [[Internet.  
 (101) Prof2: DE [internet], sim ou não? Como que a gente identifica que é de internet aí?  
 Aluno: [Internet]  
 Aluna: [Computador]  
 (102) [[((Vários respondam a pergunta))  
 (103) Aluna: [[A caixinha de *word*.  
 (104) Aluna: [[O espaço do site.  
 (105) Aluno: [[O xizinho lá em cima, lá, ó?  
 (106) Prof2: O LL lá em cima, o xizinho lá em cima, né? (+)(+) então, de onde que foi tirado?  
 (107) Aluna: Da internet.  
 (108) Prof2: Da internet. Mas de que lugar? Cês viram que tem como saber, não tem?!  
 (109) Aluno: De um site.  
 (110) ((Vários falam ao mesmo tempo)) ((incompreensível))  
 (111) Prof2: E por que que essa informação é importante?  
 (112) Aluna: Pra saber se é verdadeira ou *fake news*.  
 (113) Prof2: Sim, vocês podem conferir, *tá*, procurar esse site aí que vocês vão encontrar e outra coisa, pra saber quando que esse texto foi retirado, olha lá, tem escrito ó, acessado em [dezenove de abril DE dois mil e dezesseis]  
 Aluna: [Abril de dois mil de dezesseis]  
 Prof2: Por que que é importante? (2.0) Pra saber se você *tá* lidando com um texto antigo, se é um texto mais contemporâneo, o que [que você pode esperar]  
 (114) Aluna: [Se é verdadeiro]  
 (115) Prof2: Se é verdadeiro, *tá* bom?! (+) E:: do que que *tá* falando esse texto? Só de olhar esse layout aí e ver o título, título [dele lá em cima.  
 (116) Aluna: [Alimentação pra adolescentes].  
 (117) Prof2: Alimentação saudável. Não é o mesmo título que nós vimos lá? *Healthy eating*, mas depois tem outro nome/  
 (118) Aluna: [[Adolescente.  
 (119) Aluna: [[Para adolescente.  
 (120) Prof2: O que que é *teen*?  
 (121) Aluna: Adolescente.  
 (122) Aluna: Jovem.  
 (123) Prof2: Adolescente. Então esse texto ele interessa a quem?  
 (124) Aluna: Os adolescentes.  
 (125) Prof2: Só adolescente?  
 (126) Vários alunos: [[Não.  
 (127) Aluna: [[Os pais dos jovens.  
 (128) Aluno: [[Pais.  
 (129) Aluna: Aos pais também.  
 (130) Prof2: Né? *Tá* falando a um público específico, mas (+), o que mais, ((nome de uma aluna)), *cê* ia falando?

- (131) **Aluna:** Os pais também que querem melhorar a saúde dos adolescentes, o físico.
- (132) **Prof2:** Sim, interessa a pais, interessa aos adolescentes, interessa a quem quer ter uma alimentação saudável, né?!(+) Então número um, vamos olhar aí além disso. Que mais a gente consegue ver através do título e essa imagem aí? (+)
- (133) **Aluna:** [[A menina comendo um::
- (134) **Aluna:** [[Ela tá sentada.
- (135) **Prof2:** Ela *tá* comendo alguma coisa?
- (136) **Aluna:** Deve ser vegetal.
- (137) **Aluna:** Como é o nome daquele negócio ali? Esqueci o nome.
- (138) **Aluna:** Parece um pimentão.
- (139) **Aluna:** Parece [vagem.
- (140) **Aluno:** [É vagem, gente!
- (141) **Aluna:** É vagem.
- (142) **Prof2:** Poderia. E isso sugere que ela *tá* onde aí, gente?
- (143) **Aluna:** No mato.
- (144) **Aluna:** Na roça.
- (145) **Prof2:** Na roça?
- (146) **Aluna:** É, no:: campo.
- (147) **Prof2:** *Tá*, ok. Então/
- (148) **Aluna:** Acho que ela tá muito arrumada (+)
- (149) **Prof2:** *Tá* muito arrumada?
- (150) **Aluna:** Pra *tá* na roça.
- (151) **Prof2:** Talvez num parque, né, [num piquenique]  
**Aluna:** [É, num parque]  
**Prof2:** Enfim, né. É bom a gente fazer esse tipo de pergunta, ((nome de um aluno que conversa baixinho)), né, pra imaginar o tipo de texto que nós vamos ler. Olha lá no final da página, em verdinho, que *tá* escrito *Hint*, acharam ali? *Tá* em português lá, ó; “Toda leitura tem um objetivo. Antes de ler, defina qual será o propósito da leitura e use as estratégias de leitura que melhor atendê-lo.” Então qual seria, antes de ler aqui, qual que é o objetivo desse texto? (+) Qual o objetivo, gente, desse texto aí?
- (152) **Aluna:** Falar sobre a boa alimentação dos jovens.
- (153) **Prof2:** Falar sobre a boa alimentação do PÚBLICO [jovem] (+) *Ãhn?*  
**Vários alunos:** [Jovem]
- (154) ((A professora nota que o professor de química se encontra na porta da sala. Ele, após autorizado pela professora de inglês, entra e dá um recado à turma sobre reforço escolar, que aqui não foi transcrito por não ser referente à aula que transcorria e que é objeto da pesquisa)). (76)
- (155) **Prof2:** Ok, gente.(+) Depois *cês* pensem aí e discute qual a disciplina, tudo com ele, *tá?* *Vamo* retomar aqui, número dois lá. Então o número um é pra ler o texto, né, e o número dois pergunta aí qual é então o objetivo, pra quem que esse texto é direcionado; foi o que nós já falamos. Então, número dois, a resposta de vocês?
- (156) **Aluna:** *Tá* na dois já?
- (157) **Prof2:** Sim! O número um daqui a pouco a gente volta pra ler, *tá*, calma aí. Vão pro dois.
- (158) **Aluna:** É a dois da quarenta e sete!
- (159) **Prof2:** Isso, da página quarenta e sete.
- (160) **Aluna:** E a número um?
- (161) **Prof2:** Nós vamos/ é só a leitura, a gente vai voltar lá pra ler, *tá?*! (4.0)
- (162) **Aluna:** Então pra qual é o público pra colocar na dois.
- (163) **Prof2:** Isso, pra qual é o público, pra quem o texto se endereça, né. (17) Agora

- a gente volta lá no texto.
- (164) **Aluna:** Peraí. (14)
- (165) **Prof2:** Aí, gente, nesse texto *cês* observaram o texto em si, o que que *tá* faltando, hein? Pra cada parágrafo, *cês* [viram lá?  
[O título!
- (166) **Aluna:**
- (167) **Prof2:** ãhn?
- (168) **Aluno:** O subtítulo.
- (169) **Prof2:** *Tá* faltando OS [subtítulos?
- (170) **Aluna:** [Não!
- (171) **Aluna:** [Título.
- (172) **Prof2:** O título de cada parágrafo aí, porque o texto, *tá*, esse texto tem lá em cima que ele é um texto de *tips*. Alguém sabe dizer o que que é um *tip*?
- (173) **Aluna:** Dica.
- (174) **Prof2:** Dica, *tá*. Então é um texto de dicas pra uma alimentação saudável pra qual público?
- (175) **Vários alunos:** Jovens!
- (176) **Prof2:** Jovens, adolescentes, né, a quem interessar. Então, acompanhem lá a leitura do texto da página quarenta e seis. *Here are some tips to help you eat more healthily*. Então aqui tem algumas dicas pra te ajudar a comer de maneira mais saudável. Eu vou pedir pra vocês, aqui ó, quem é dessa fila ((aponta pra fila da janela<sup>100</sup>)) vai fazer a leitura do um, *tá*, tenta entender do que que *tá* falando esse primeiro parágrafo; pessoal aí do fundo, segundo parágrafo, *tá*, número dois; vocês aqui desse canto ((fileira de carteiras próximo à porta da sala)), o três e quem *tá* aqui no círculo aqui ((alunos sentados no círculo menor, no centro da sala)) o quatro, *tá*. *Cês* vão fazer essa leitura, cada um vai ler esse parágrafo, tentar entender o que que é e depois a gente vai discutir, *tá* bom?! (5.0) Lembrem das palavras, os cognatos, o que que a gente pode inferir do texto, *tá*, o que que parece com o português.
- (177) ((Alunos discutem em grupo seu respectivo parágrafo e a professora passa orientando)) ((algumas partes desta discussão são incompreensíveis, outras estão transcritas abaixo)) (63)
- (178) **Aluna:** [[[aluna baixinho para seu grupo)]] Aqui também fala é:: do suco de frutas, sucos naturais, fala o quanto é importante isso. (32)
- (179) **Aluna:** [[[aluna baixinho para seu grupo)]] Cortar o doce, o sal, a:: gordura, entendi isso.
- (180) **Aluno:** [[[Um aluno sentado ao fundo da sala pergunta à pesquisadora)]] O que que é *skipping meals*?
- (181) **Pesq:** Pular as refeições.
- (182) **Aluna:** ((Outra aluna falando com seu grupo)) Ó, frutas e vegetais são bons, é:: e têm boas vitaminas e minerais para o seu corpo durante sua adolescência.
- (183) **Aluno:** È, e pelo menos cinco porções de frutas e vegetais por dia.
- (184) ((Alunos discutindo)) ((incompreensível)) (47)
- (185) **Prof2:** Psi:::u. Já deu pra ler? Então aqui, o grupo, esse/ essa parte aqui, primeira aqui. O número um, quem gostaria de ler o parágrafo em inglês do jeito que *tá* aí? Lê, ((nome de um dos alunos do grupo um)), pra gente fazendo favor.
- (186) **Aluno:** Ah não, professora.
- (187) **Prof2:** Vai, ((nome de outro aluno do grupo)), lê aí. Psi:::u. Silêncio, gente. (+) Vai lá, ((nome do aluno)).

<sup>100</sup> As carteiras da sala não ficam dispostas em filas regulares, mas sim em forma de U, um círculo menor e outro maior, de forma que os alunos ficam sentados lado a lado e não um atrás do outro.

- (188) **Aluno:** *Skipping meals won't help you lose weight and is not good for you, because you can miss out on important nutrients. Having breakfast will help you get some of the vitamins and minerals you need for good health.*
- (189) **Prof2:** Ok! Que que vocês entenderam aí dessa dica número um? (+)
- (190) **Aluno:** A gente?
- (191) **Prof2:** Ahã, vocês aqui que leram a dica número um, que que tá falando?
- (192) **Aluno:** Pular refeição não é legal.
- (193) **Prof2:** Sim, pular refeição não é legal. Mais o quê?
- (194) **Aluno:** Porque você pode perder nutrientes.
- (195) **Prof2:** Psi::u. Gente, vocês entenderam, cês ouviram?
- (196) **Aluna:** Não.
- (197) **Prof2:** A dica número um então [é o quê?
- (198) **Aluna:** [Tem que escrever no caderno?
- (199) **Prof2:** Não, só discutir. Pular refeições não [é saudável; que mais?
- (200) **Aluna:** [!:, eu pulo direto!
- (201) **Aluno:** [[Porque você pode tá perdendo importantes nutrientes, vitaminas também.
- (202) **Aluna:** [[Ter um bom café da manhã!
- (203) **Prof2:** E, só o quê?
- (204) **Aluno:** ((Para o colega)) Fala, você falou agora!
- (205) **Aluna:** Ele falou da questão do café da manhã.
- (206) **Prof2:** Muitas vezes, não é, acaba que quando fala pular uma refeição, é muito comum que as pessoas pulem qual refeição?
- (207) **Aluna:** [O almoço.
- (208) **Aluna:** [O café.
- (209) **Prof2:** O almoço ou o café da manhã?
- (210) ((Vários respondem ao mesmo tempo))
- (211) **Aluna:** [[O café da manhã.
- (212) **Aluna:** [[Eu quando pulo, pulo o almoço.
- (213) **Aluna:** [[Se eu pular o café da manhã, eu morro.
- (214) **Aluna:** Eu [também.
- (215) **Aluno:** [Se eu não tomar café eu passo mal.
- (216) **Prof2:** Aqui tá dando o exemplo, tá, o texto tá falando que o café da manhã, tá, é mu::ito importante. Ok. (+) Mas a gente aprende aqui que não deve pular nenhuma refeição, né!
- (217) ((Alunos continuam debatendo entre eles sua prática alimentar))
- (218) **Prof2:** Psi::u. (+) Ó, então cês tão vendo aí como pular refeição pode prejudicar, né?! O número dois, aí, a dica dois, esse grupo aí do fundo, quem vai ler pra gente? ((Nome de uma aluna))!
- (219) **Aluno:** ((Nome da aluna)) é bilíngue!
- (220) **Aluna:** Ui! ((risos)) *Fruits and vegeta/vegetables are good sources of many of, of the vitamins and minerals your body needs during your teenage years. Aim to eat at least five portions of a variety of fruit and veg a day.*
- (221) **Prof2:** Ok. Que que vocês entenderam da dica número dois? Que que falou então, ((nome de um aluno))?
- (222) **Aluno:** Fessora, tá falando que::
- (223) **Vários alunos:** ((Risos))
- (224) **Aluno:** Ué, eles começam a rir já! ((risos)) Frutas e vegetais são bons porque *possui* muitos minerais que nosso corpo precisa. É::, e o objetivo é, o objetivo é, no mínimo, de cinco porções de frutas e vegetais no dia.
- (225) **Prof2:** [[Sim.
- (226) **Aluna:** [[Olha::
- (227) **Prof2:** Quando fala aqui de cinco porções, são as cinco refeições que a gente tem que fazer durante o dia, tá?! Que cinco refeições, gente?

- (228) ((Vários começam a responder juntos))
- (229) **Alunos:** [[Café da manhã.
- (230) **Prof2:** [[Café da manhã, lanche da [manhã,
- (231) **Alunos:** [Almoço.
- (232) **Prof2:** [[Almoço, lanche da tarde,
- (233) **Alunos:** [[Lanche da tarde e a [janta.
- (234) **Prof2:** [Janta.
- (235) ((Vários alunos falam junto sobre a ceia)) ((incompreensível))
- (236) **Aluna:** [[Professora, tem a ceia.
- (237) **Aluna:** [[Tem o lanche [da noite ((risos))
- (238) **Aluna:** [Eu como à noite depois.
- (239) **Aluna:** O lanche da madrugada tem também! (4.0)
- (240) **Prof2:** Tá, tem a ceia, então *vamo* botar mais um né, esse povo fitness ((risos)).
- (241) **Aluna:** Não mas eu não como nenhum lanchinho, é só esse da noite ((risos))
- (242) ((vários alunos comentam entre si sobre sua ceia))
- (243) **Prof2:** É. Gente, psi::u, então a segunda dica fala do que? Da quantidade, não é, que a gente tem que ter de refeições por dia. Ó, viram aí como é recomendável fazer as refeições direitinho?! Uma não substitui a outra e não entra aqui o lanchinho da madrugada não, tá?! ((risos)) Psi:::. Terceira dica, pessoal, aqui ó ((apontando para os alunos da fileira da porta)), vamos lá, quem vai ler?
- (244) **Aluna:** ((Sobrenome do aluno))
- (245) **Prof2:** ((nome do aluno))? Ok. Shi:::!. Silêncio, acompanha a leitura lá, dica três.
- (246) **Aluno:** *Cut down on food and drinks high in fat, sugar and salt, such as sweets, chocolate, bars, cakes, biscuits, sugary fizzy drinks and crisps, which are high in calories (energy). Consuming too many calories can lead to weight gain and becoming overweight. Get tips on eating less sugar, fat and salt.*
- (247) **Prof2:** Ok! *Well done!* ((risos)) Agora, que que vocês entenderam?
- (248) **Aluna:** ((baixinho)) *Tão* falando [que::os produtos/
- (249) **Prof2:** [((Nome da aluna)), que falar? Ou todo mundo aqui?
- (250) **Aluna:** Não, professora, ela vai [falar]
- Prof2:** [OK]
- Aluna:** [Fala, ((nome da aluna))]
- (251) **Aluna:** *Tá* falando que:: é pra evitar as bebidas que tem muita:::/
- (252) **Aluna:** [[Açúcar.
- (253) **Aluna:** [[Esse é o mais difícil pra mim.
- (254) **Aluna:** Sim, [chocolate], biscoito, bolo.
- Aluna:** [Biscoito]
- (255) **Prof2:** Sim, e aí, no final é a parte mais importante aí dessa terceira dica, que é diminuir então o [açúcar] e o que mais?
- Aluno:** [Açúcar]
- (256) **Aluna:** [[Sal.
- (257) **Aluna:** [[Sal.
- (258) **Aluna:** Doces.
- (259) **Aluno:** Óleo
- (260) **Prof2:** E a gordura, né, coisas mais gordurosas. Isso é muito difícil pra vocês que gostam muito de doce, mas vão percebendo como é prejudicial (5.0)
- (261) **Vários alunos:** [((alunos conversam))]
- (262) **Aluna:** [[Eu sou chocólatra.
- (263) **Aluna:** [[Lá em casa nem compra mais.
- (264) **Aluna:** [((Nome da aluna)) vai ler.
- (265) **Prof2:** Ok, agora, psi:::, último/ última dica, a dica número quatro, vocês aqui,

- quem vai ler?  
 (266) **Várias alunas:** ((Nome da aluna indicada pelo grupo))
- (267) **Prof2:** Acompanhem a leitura.
- (268) **Aluna:** Vou tentar. ((risos)) *Aim to drink six/six to eight glasses of fluids a day – water and lower-fat milk are healthy choices. Even unsweetened fruit juice is sugary, so try to drink no more than one glass (about ãn::.*
- (269) **Prof2:** *One hundred and fifty ml*
- (270) **Aluna:** *of fruit juice or smoothie each day.*
- (271) **Prof2:** Ok. E aí, que que vocês entenderam da dica [número quatro?
- (272) **Aluna:** [((Nome de aluna)) Vai falar.
- (273) **Aluna:** Ah::
- (274) **Aluna:** Ela *tava* animada falando aqui.
- (275) **Prof2:** *Vamo*, gente, fala, ((nome da aluna))!
- (276) **Aluna:** Eles recomendam beber de seis a oito copos de líquido, né, água, fluidos. [Só isso] aí mesmo.
- Prof2:** [Uhum]
- (277) **Prof2:** Ele fala em relação a beber suco de frutas [naturais e tal.
- (278) **Aluna:** [E leite.
- (279) **Prof2:** Sim(+). Então *tá* falando aqui da quantidade de QUÊ?
- (280) **Aluno:** Líquidos.
- (281) **Prof2:** De líquido que a gente tem que ingerir, nós precisamos nos hidratar. E aí fala que, que é bom então beber o quê? Água, [leite,]
- (282) **Aluna:** [Leite]
- (283) **Aluna:** [Suco natural]
- (284) **Prof2:** Coisas mais saudáveis. E até o suco, quando for tomar suco, um suco natural, menos açúcar, né. (+) Então essas são as quatro dicas, *tá*, que eles deram aqui pros adolescentes. Qual delas é a mais importante pra vocês?
- (285) ((Vários falam desordenadamente)) ((partes incompreensíveis))
- (286) **Aluna:** O doce.
- (287) **Aluna:** [[Um bombonzinho é bom dema:::is!
- (288) **Aluna:** [[Beber muita água não consigo.
- (289) **Aluno:** [[Verdura é o pior pra mim, gosto não!
- (290) ((Alunos continuam discutindo, partes incompreensível))
- (291) **Prfo2:** Ok, gente. (+) psi:::u, só mesmo pra vocês refletirem, *tá*, sobre o que é necessário cortar, se vocês têm consciência do que prejudica ou não. Eu ouvi aqui beber água, comer frutas, cortar o doce/
- (292) **Aluna:** Consciência a gente tem, mas na prática ((risos))
- (293) **Prof2:** Difícil é mesmo. (+) Agora então, lá no número três da página quarenta e sete, pede aí pra vocês colocarem a combinação correta então de letras e números, viram que cada dica tem um número, lá? E tem a ver com as imagens. Então, a letra a, essa imagem aí, gente?
- (294) **Aluna:** [[Quatro.
- (295) **Aluna:** [[Quatro.
- (296) **Prof2:** Vai ser qual dica? A dica NÚMERO/
- (297) **Vários alunos:** Quatro.
- (298) **Prof2:** Então cês vão escrever lá, número três, letra a, quatro, *tá* bom?! Então a quatro é onde que fala lá *want* e *need*. Se você que, às vezes, tomar só um copo de água, mas nós precisamos no hidratar [mais.
- (299) **Aluna:** [No::ssa Senhora!(+)
- (300) **Prof2:** Vou deixar vocês terminarem, *tá*, sozinhos aí. Tentem ir caminhando, ó, a letra b, *tá* mostrando essa imagem aí, vai ser relacionada a qual?

- (301) **Aluna:** Número um.
- (302) **Prof2:** Vou dar um tempinho pra vocês tentarem fazer e depois a gente discute, *tá?* (89) ((a professora passa orientando nas carteiras)) ((algumas partes incompreensíveis))
- (303) **Aluno:** Ô, ((nome da professora)), chega aqui, faz favor, na verdade.
- (304) **Prof2:** Chega aê! ((risos))
- (305) **Aluno:** A pronúncia aqui é /a dei/ ou /(ei dei/?
- (306) **Prof2:** /a dei/, às vezes *cê* vai ouvir falando /ei dei/ também, eles podem dizer, mas quando *tá* no meio de uma frase, na maioria das vezes vai sair com som de /a/.
- (307) **Aluno:** Ah *tá*.
- (308) **Aluna:** Essa aqui é das frutas e verduras, ó.
- (309) **Aluna:** A letra c é a número dois.
- (310) **Aluno:** Essa aqui ó, a letra b, de pular refeição eu coloquei o número um.
- (311) ((alunos conversam entre si a respeito de suas respostas))
- (312) **Prof2:** Já terminaram?
- (313) **Aluna:** Sim, [professora.
- (314) **Aluna:** [Não!
- (315) **Prof2:** Psi:: A letra b poderia ilustrar qual dica aí? Um, dois, três?
- (316) **Vários alunos:** Um!
- (317) **Prof2:** Dica NÚMERO/
- (318) **Vários alunos:** Um!
- (319) **Prof2:** Um, né, não *tá* falando ali de pular refeições? E *tá* mostrando aí o café da manhã. (+) Letra c?
- (320) **Vários alunos:** Dois.
- (321) **Prof2:** A dica número dois que fala o quê?
- (322) **Aluna:** De::[é::
- (323) **Aluna:** [Frutas e vegetais!
- (324) **Prof2:** Sim, mas qual foi a dica mesmo? Que você tem que comer o quê?
- (325) **Aluna:** [[Porções.
- (326) **Vários alunos:** [[Cinco porções.
- (327) **Prof2:** Cinco porções ao dia, *num* é? Frutas, vegetais, sim! E a letra d, então, [NÚMERO?]
- Vários alunos:** [Três]
- Prof2:** Que pede pra gente fazer o quê?
- (328) **Aluna:** [[Tentar diminuir o sal, açúcar.
- (329) **Aluno:** [[Tirar o açúcar.
- (330) **Prof2:** Tentar diminuir, exatamente! (+) E é exatamente disso que a gente falou agorinha; difícil sempre é, mas vocês já têm que ter essa consciência do pode, do que não pode e quais consequências, né?! Agora, o número quatro, pede pra fazer o seguinte, ó, *in your notebook, write down the correct combination of numbers-letters to match the most appropriate title for each tip in activity one.* Então nós temos aqui na número quatro agora a sugestão de título pra cada dica que nós vimos aqui na página quarenta e seis. Então, tem da letra a à letra d. Vocês vão tentar entender aí sobre o que que *tá* falando, eu não vou/ vo:::u traduzir, eu vou deixar vocês tentarem sozinhos e aí depois a gente vê a resposta, *tá?*! (+) Agora é pra vocês colocarem título em cada dica, que que combina com cada um aí, tem as [palavras-chave/
- (331) **Aluna:** [Peraí, é pra associar dica com título que *tá* aqui?

- (332) **Prof2:** Isso (+), porque cês viram lá no:: no texto tem lá ó, *Title of the second tip*, em parênteses, pra todos? Então tá esse espaço reservado pro título que vocês vão selecionar aqui agora na número quatro.
- (333) ((Alunos discutem entre si e trocam respostas)) (Partes incompreensíveis) (189)
- (334) **Aluna:** Esse aqui eu acho que é do dois. (11)
- (335) **Aluna:** Olha aqui, ó, *breakfast*, então é a número um.
- (336) **Aluno:** Que que você colocou na letra a?
- (337) **Aluno:** A a?
- (338) **Aluno:** É.
- (339) **Aluna:** Coloquei o dois, porque olha o número cinco no título, é as cinco porções.
- (340) **Aluna:** Que que cê pôs na b? O quatro?
- (341) **Aluno:** Não, *pô*, o quatro é a letra c, ficar hidratado, acho que é isso.
- (342) **Aluna:** Ah é. Na b então ficou o três.
- (343) **Aluno:** É:: o três, porque olha aqui não comer açúcar, sal.
- (344) **Prof2:** Pronto, [terminaram?
- (345) **Aluna:** [Peraí, *pró!* (12)
- (346) **Aluna:** Nessa aqui eu *tô* meio confusa!
- (347) **Aluna:** Eu também *tô*, mas acho que é isso.(9)
- (348) **Prof2:** *Vamo* corrigir então a número quatro.
- (349) **Aluna:** Peraí, *pró!*
- (350) **Aluna:** Vai, você é muito sonsa, menina!
- (351) **Prof2:** Ó, eu *tô* vendo vocês riscando o livro aí, mas cês lembram que esse livro cês vão devolver [no final do ano.
- (352) **Vários alunos:** ((Vários assustados)) [É pra devolver?
- (353) **Prof2:** É::
- (354) **Aluno:** [[Xi::
- (355) **Aluna:** [[Uai?
- (356) **Aluna:** [[Não é nosso não?
- (357) **Prof2:** Não é, antes o livro ficava com vocês, mas agora ele retorna, fica na escola, *tá?*! Por isso tem que ter cuidado porque outra pessoa vai usar. (5.0)
- (358) **Aluna:** Pronto, *pró!* Pode ir agora.
- (359) **Prof2:** Podemos. Vamos no quatro então, *vamo* corrigir? Qual seria, xi::.. Vamos fazer pelo número lá, olhando no texto então?
- (360) **Aluna:** *Bora!*
- (361) **Prof2:** Número um, então, qual seria o título aí?
- (362) **Vários alunos:** [[D!
- (363) **Aluna:** *[[Don't skip breakfast.*
- (364) **Aluna:** [[Ah!
- (365) **Aluna:** [[Um.
- (366) **Aluna:** D de dado.
- (367) **Aluna:** Eu coloquei a d.
- (368) **Prof2:** Letra d, *don't skip breakfast!*
- (369) **Aluna:** Qual que é, professora?
- (370) **Prof2:** Letra d, número um, letra d, *don't skip breakfast.* A palavra *skip*, que aparece aí quando cês *tão* no jogo, vendo alguma [propaganda], *skip* é o quê?
- (371) **Vários alunos:** [Pular]
- (372) **Prof2:** Isso, pular. Então, ó, não pular o café da manhã. Falou sobre isso?
- (373) **Vários alunos:** [[Sim.

- (374) Aluno: [[Pular refeições.
- (375) Prof2: Né, pode ser o título do parágrafo [um.
- (376) Aluna: [A um é qual?
- (377) Aluna: [[É que eu tinha colocado b.
- (378) Aluna: [[Letra d. (4.0)
- (379) Prof2: Número dois/
- (380) Aluna: A.
- (381) Prof2: Qual letra?
- (382) Aluna: Letra a.
- (383) Prof2: Quem mais concorda que é letra a número dois?
- (384) Aluna: [[E::u!
- (385) Aluno: [[Eu.
- (386) Prof2: Sim? Alguém colocou outra?
- (387) Aluna: B!
- (388) Aluna: Peraí!
- (389) Prof2: Colocou b? *Tá* falando sobre o que mesmo o capítu/ o:: parágrafo dois?
- (390) Aluna: [[Frutas e verduras.
- (391) Aluna: [[O dois? *Tá* falando sobre comer frutas e verduras
- (392) Aluna: [[É a letra a!
- (393) Prof2: E o que mais?
- (394) Aluna: Cinco refeições.
- (395) Prof2: Cinco porções, *num* é? Então vai ser letra a, *get your five a day*. É uma expressão, *tá*, muito usada no inglês, *five a day*, as pessoas já entendem que são as cinco porções ou cinco refeições do dia. (7.0) Psi:::. Número três/
- (396) Aluna: Letra b.
- (397) Prof2: *Tá* falando sobre o que mesmo esse aí?
- (398) Aluna: [[Calorias.
- (399) Aluna: [[Cortar gordura.
- (400) Aluna: [[Açúcar.
- (401) Prof2: De cortar, né, açúcar.
- (402) Aluna: Letra b.
- (403) Prof2: O número então vai ser qual?
- (404) Aluna: B.
- (405) Prof2: Letra b. *Healthier snacks ideas*. Que que é um *snack*, gente?
- (406) Aluna: [[Cobra.
- (407) Aluno: [[Comer besteira.
- (408) Aluna: [[Salgado.
- (409) Aluno: Industrializados.
- (410) Prof2: O *snack* é uma besteira?
- (411) Aluno: Coisa que engorda.
- (412) Prof2: Olha, o *snack* a gente associa já imediatamente a uma barrinha, alguma coisa assim industrializado, né? Psi:::, ((nome da aluna)), aqui ó. Olha, importante, o *snack* ((escreve no nome no quadro)) a gente vê, aqui os meninos falaram, “ah, é uma coisa industrializada”, ou uma coisa que a gente come rápido, ali, um lanche. Mas nem sempre que por ser *snack* tem que ser industrializado, pode ser um *snack* saudável também, tá?
- (413) Aluna: Comer uma banana, por exemplo.
- (414) Prof2: Lógico, comer uma fruta também é um [*snack*, tá?]  
Aluna: [Gostei dessa ideia]  
Prof2: E é isso que o livro traz também como discussão, por que não mudar o hábito, por que comer um salgado se pode ser uma fruta? Lembrando que *snack* não é a [refeição principal.
- (415) Vários alunos: [[((Alunos falam sobre o que comem no lanche))

- (416) Aluna: [[Eu vou logo no salgado ((risos))
- (417) Aluna: [[Eu nem como [muito, ma no almoço/
- (418) Aluna: [Nossa, *fêssora*, mas eu não consigo só com uma fruta não.
- (419) Prof2: Por que não consegue, (((nome da aluna)))?
- (420) Aluna: [Porque já tô acostumada e não gosto muito de fruta não ((risos))
- (421) Prof2: Depois vai acostumando, porque não é o principal, é só o momento do lanche e depois *cê* vai vendo como é bom, acostuma sim. (+) Então fala aqui, ó, *healthier snack ideas*, então são ideias mais saudáveis de algum lanche, tá [bom?
- (422) Aluna: [Letra c.
- (423) Prof2: Então é a letra?
- (424) Aluna: C.
- (425) Prof2: Não, é a letra b número três.
- (426) Aluna: É a três!
- (427) Aluna: Ah, *tá*.
- (428) Prof2: Isso, no três, agora *vamo* no quatro (+). O número quatro então *tá* falando sobre o que o parágrafo?
- (429) Aluna: Tá falando:::
- (430) Aluna: [[Tá falando sobre beber água.
- (431) Aluno: [[Líquido.
- (432) Prof2: *Tá* falando sobre a importância de [ingerir líquido], né?  
Aluna: [Hidratação]
- Prof2: Então aí vai ser a letra?
- (433) Vários alunos: C.
- (434) Prof2: C, *stay hydrated!* Mantenha-se [hidratado!]  
Aluno: [Hidratado!]  
Prof2: Beber bastante água, líquido ao longo do dia! (+) Ok até aí?
- (435) Aluna: Ahã.
- (436) Prof2: E vocês tomam muita água por dia?
- (437) ((Vários passam a responder desordenadamente)) ((partes incompreensíveis))
- (438) Vários alunos: [[Não!
- (439) Aluno: [[Eu tomo suco, refrigerante!
- (440) Aluno: *Refri? Tá* doido, o pior!
- (441) Aluna: [[Nossa, eu sinto que vou explodir quando tomo água.
- (442) Aluna: [[Eu tomo quando minha mãe fica no meu pé!
- (443) Prof2: *Cês* tão vendo aí né a importância de beber água, né! Psi:::u. Virem a página, tem só o número cinco e seis aí pra gente terminar, *tá*. (+) Lembrem que segunda-feira que vem não tem aula.
- (444) Vários alunos: Aê:::
- (445) Aluna: [[*Tô* arrasada! ((risos))
- (446) Aluna: [[Glória a Deus!
- (447) Aluna: [[Ao mesmo tempo que é legal, é ruim.
- (448) Prof2: Né, nem sexta nem segunda tem aula, então a gente vai adiantar, né? Ó, psi:::u. Número cinco (+), *vamo* ver aí como é que tá o conhecimento de vocês de mundo, de onde a gente vive, *tá*?! (+) Número cinco, acompanhem a leitura lá, ó. *What are the typical fruits and vegetables in your region?*
- (449) Aluna: [[Banana.
- (450) Alun: [[Coco.

- (451) **Prof2:** Qual é a pergunta? Entenderam?  
 (452) ((Vários falam ao mesmo tempo e desordenadamente a tradução da pergunta))
- (453) **Prof2:** Então vamos escrever aí frutas e vegetais típicos aqui da região, [qual é?  
 (454) **Aluna:** ((vários falam desordenadamente seus palpites)).  
 (455) **Aluna:** [Coco, banana.
- (456) **Aluna:** [[Café.  
 (457) **Aluno:** [[Milho.  
 (458) **Aluna:** [[Feijão, cacau.  
 (459) **Aluno:** [[Mamão, mandioca.  
 (460) **Prof2:** Se quiserem fazer uma diferença assim, ó, frutas e vegetal, pode fazer.(+) Cês foram no sítio São Lucas<sup>101</sup> também, não né?  
 (461) **Vários alunos:** Não!
- (462) **Aluna:** Eu queria ir.  
 (463) **Aluna:** No circo do Lucas?  
 (464) **Aluno:** Sítio. ((risos))  
 (465) **Prof2:** Ó, é pra colocar o que é cultivado na região.  
 (466) ((Alunos conversam sobre os alimentos)) ((partes incompreensíveis))  
 (467) **Aluna:** Leite.  
 (468) **Aluna:** Alface, professora.  
 (469) **Aluna:** Goiaba.  
 (470) **Aluna:** Não sei colocar muito não.  
 (471) **Prof2:** O que que você colocou, ((nome da aluna))?  
 (472) **Aluna:** Café, leite, mamão.  
 (473) **Aluna:** Café é fruta?  
 (474) **Prof2:** Ó, já perguntaram, café e fruta, verdura. Não, café é grão né.  
 (475) **Aluna:** Café é café, uai.  
 (476) **Prof2:** Mas pode incluir.  
 (477) **Aluna:** Arroz. (+) Professora, arroz.  
 (478) ((vários continuam comentando entre si o que colocaram))  
 (479) **Prof2:** Gente, psi:::u, olha só, cês *tão* confundindo, escuta aqui. Nós *tamo* falando de alimentação saudável e agora nós queremos saber o que que é produzido aqui na região, de alimento, [tá?!
- (480) **Aluna:** ((virando para a colega)) [Viu, na região!  
 (481) **Aluna:** Então, produzido, sonsa!  
 (482) **Prof2:** Aqui, vocês já viram lavoura de arroz por aqui?  
 (483) **Vários alunos:** Não!
- (484) **Prof2:** *Tá!* Não é isso de perguntar, lá no outro exercício, nós classificamos o que que a gente come, agora que saber o que que é da região, *tá* bom?
- (485) **Aluna:** [[Banana.  
 (486) **Aluna:** [[Mandioca.  
 (487) **Prof2:** Tem plantação, lembrem aí do interior, da cidade, o que que vocês compram no supermercado.  
 (488) ((Vários falam ao mesmo tempo suas respostas))  
 (489) **Aluna:** [[Manga.  
 (490) **Aluna:** [[Mandioca, cebola.  
 (491) **Aluno:** [[Coco.

<sup>101</sup> A professora se refere a um sítio de agricultura orgânica localizado no interior da cidade (Sítio São Lucas), onde a escola promoveu várias aulas no corrente ano para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio.

- (492) Aluna: [[Tomate.
- (493) Aluno: Cacau.
- (494) Prof2: Cacau também?
- (495) Aluno: Na roça tem.
- (496) Prof2: Cacau tem produção aqui na região, cacau?
- (497) Aluno: Cacau? ((com estranheza))
- (498) Aluno: Uai, lá na roça tem.
- (499) Prof2: ((apontando para dois alunos no fundo da sala)) Eles são da roça, eles podem, né, ((nome do aluno)) fala com propriedade aí.
- (500) ((Alunos continuam indicando as respostas)) ((45))
- (501) Aluna: Pimenta, tem pimenta também.
- (502) Aluna: O que mais se vê é café.
- (503) Prof2: Gente, psi:::, pra finalizar, escuta, psi:::u. Finalizando então. O número seis, a pergunta lá do número seis, olha. *In groups, make a list of actions that can be taken to help lower-income and minority group/ minority neighborhoods have access to healthy food. Share your list with your class. Here is some useful language/.* Cês podem fazer em português, tá?! É uma lista, então, escutem o que que é pra fazer, pode fazer em dupla, com o colega do lado aí, ou fazer em grupo, quais ações podem ser tomadas (4.0) pra que pessoas, é:::, que não têm/ que têm baixa renda (+) ou minorias tenham acesso à alimentação saudável. O que que já é feito, talvez, em Nova Venécia *pras* famílias mais carentes terem uma alimentação saudável ou o que que pode ser feito, quais são as sugestões, agora nós vamos pensar a nível aqui da nossa comunidade, em Nova Venécia, tá?! Vamos pensar pelo menos três, por grupo.
- (504) ((Alunos passam a falar conjuntamente))
- (505) Aluna: Uma horta em prol da comunidade
- (506) Prof2: Ótimo!
- (507) Aluna: É horta comunitária [isso.
- (508) Aluna: [Tem também a plantação familiar que todo mundo pode fazer.
- (509) Aluno: É, tem que ter incentivo né, porque aí é menos agrotóxico.
- (510) Aluna: Já tem uma lojinha lá do outro lado que vende [sem agrotóxico.
- (511) Aluno: [Professora, aqui na frente, ó:::, [antigamente], toda quarta-feira
- Prof2: [Sim]
- (512) Aluna: ((Indicando com a mão)) Aqui na Assistência Social<sup>102</sup>, aqui.
- (513) Aluno: É, tinha uma feira enorme aqui, ó, eles davam tipo verduras que vinham de produtores rurais da [cidade.
- (514) Prof2: [Sim, da cidade, né.
- (515) Aluno: É, aí eles cadastravam e davam pra pessoas de::: baixa renda;
- (516) Prof2: Eu acho que é aqui na Assistência Social mesmo, tem um dia da semana, né?
- (517) Aluna: Mas eles ainda dão cesta básica com arroz, feijão, macarrão/
- (518) Prof2: Sim, também né. Ó, então, coloquem a sugestão de vocês e se vocês já souberem de alguma coisa que já é feita também, coloquem aí, tá. Jpa foi falado aqui a horta comunitária, [mais o quê?
- (519) Aluna: [Horta, plantação familiar sem agrotóxico
- (520) Aluna: Pra mim, esse é o mais importante!
- (521) Prof2: Como, ((nome da aluna))?

<sup>102</sup> O Prédio da Secretaria de Assistência Social do município fica localizado próximo à escola, a menos de 200 metros.

- (522) **Aluna:** Esse de plantar é casa sem agrotóxico, lá em casa minha mãe só compra naquela loja sem agrotóxico.
- (523) **Prof2:** É, esse é muito importante porque aí já vai criando o hábito do natural, né, sem agrotóxico. Quando tem condições de comprar ou a saída que vocês deram aqui, plantação familiar sem o agrotóxico. Então, incentivo à plantação familiar E/
- (524) **Aluna:** É::/
- (525) **Aluno:** Ajuda da Assistência Social.
- (526) **Aluna:** E dos produtores rurais.
- (527) **Prof2:** Isso, ajuda às famílias cadastradas. (+) Então é isso. (+) Ok, *babies*, bom feriado pra vocês, *tá*, bom descanso! Voltem na nossa próxima aula com o livro e eu dou o visto na próxima aula.

## APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS ASSISTIDAS NO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA

### AULAS 1 e 2 – Prof1

**Data:** 25 de outubro de 2018.

**Local:** Turma 3º Ano (Curso Técnico Integrado)<sup>103</sup>.

**Tempo:** 5ª e 6ª aulas /10:40 – 12:20 (duas aulas de 50 minutos).

**Total de alunos presentes no dia da aula:** 17.

**Docente:** Prof1.

**Instrumento para coleta dos dados:** Três gravadores de voz (dois disponíveis em celular e um equipamento de gravação) e anotações pessoais da pesquisadora.

**Recursos usados pela docente:** Quadro branco, pincel, datashow, notebook, livro didático – unidade 7 (LDLI 1).

**Título da unidade e páginas do LD trabalhadas:** *Live and learn* (páginas 123,124,125,126 e 127).

#### Informações prévias da aula:

Livro didático adotado pelo Ifes campus Nova Venécia: *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016).

#### Observação:

\* Nas turmas de 3º e 4º anos/ Ensino Médio Integrado, há duas aulas semanais de inglês, sendo essas geminadas.

\*\* O professor já tinha avisado os alunos sobre a presença da pesquisadora em sala.

#### Transcrição de aula 01 e 02.

Logo no início da aula, após a chamada ((que aqui não será transcrita devido ao sigilo da identificação dos alunos e ao objetivo da pesquisa)), apresentei brevemente o objetivo de minha observação no dia, considerando que os alunos já tinham ciência de minha presença e já me conhecem, tendo em vista que é a instituição em que trabalho. (337)

(01) Prof1: *Good morning!*

(02) Vários alunos: *Good morning!*

(03) Prof1: Gente, então vamos lá, né, página cento e vinte e três do livro de vocês aqui, que é a parte introdutória da unidade sete ((aguarda os alunos localizarem no livro)) (21). O título é *Live and learn! Does anybody know the meaning of this?*

(04) Aluna: Vivendo e aprendendo.

(05) Aluno: Viver e aprender.

<sup>103</sup> O número da turma não é apontado nesta dissertação a fim de não identificar os envolvidos na pesquisa, conforme termos constantes nos APÊNDICES D e E.

- (06) **Prof1:** Isso, ou viva e aprenda, né?! Ok (+) Vocês conhecem essa pessoa que tá [[na foto, aí, né?!]]
- (07) **Aluna:** [[Sim, Gandhi]]
- (08) **Aluna:** [[Gandhi]]
- (09) **Prof1:** Tá um pouquinho diferente do meu aqui ((referindo-se à imagem de Gandhi projetada no quadro e a imagem dele no LD)), mas a pessoa é a mesma, né, quem sabe?
- (10) **Vários alunos:** Gandhi.
- (11) **Prof1:** Gandhi, né. (+) Psi:::. Que que vocês sabem a respeito do Gandhi?
- (12) **Aluna:** Que ele é um cara evoluído. (+)
- (13) **Prof1:** Também, com certeza.
- (14) **Aluna:** Ah, que ele era formado em direito:::
- (15) **Prof1:** Isto!
- (16) **Aluna:** Na Inglaterra, depois ele voltou pra Índia. E ele começou a lutar pelos direitos.
- (17) **Aluna:** E que ele era passivo, humanitário.
- (18) **Aluna:** A *vibe* dele era [muito boa.
- (19) **Aluna:** [E que ele tentava fazer revolução sem::: [violência!
- (20) **Prof1:** [Sem violência.  
Isto! Isso aí tinha um nome, essa revolução sem violência tinha um nome de *Satyagraha*. Teve até uma operação aqui no Brasil, da polícia federal, chamada Operação *Satyagraha*, então *satyagraha* é o princípio da não agressão, tão importante nos dias de hoje, né?! E ele era chamado de que, mesmo? De(+) Gandhi, mas tinha uma/um outro nome.
- (21) **Aluna:** Mahatma?
- (22) **Prof1:** Mahatma Gandhi, não era? Esse Mahatma aqui, gente, significa, é:::, a grande alma.
- (23) **Aluna:** Ah, o vidente também, não é?
- (24) **Prof1:** É::: Gangis. É, isso!
- (25) **Vários alunos:** ((risos))
- (26) **Prof1:** Aqui embaixo, (+) aqui embaixo tem uma *quote* aqui, ó, gente ((apontando na imagem projetada no quadro)). Cês sabem o que é uma *quote*? (+) *Quote* é uma citação. O que que é uma citação? É o que uma pessoa diz, ok?! É o que uma pessoa diz e traz grande sentido, aprendizagem, uma mensagem que marca, que fica na mente das pessoas, pra refletir mesmo. Aí pergunta assim, olha: *What does this quote by Gandhi mean?* O que essa citação de Gandhi significa? Qual é a citação? Tá dizendo assim, ó: *Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.*
- (27) **Aluna:** ((bem baixinho)) Viva como se você fosse morrer amanhã e aprenda como se fosse viver pra sempre.
- (28) **Prof1:** Isso, essa é a tradução, né, essa é a tradução, ou seja, viva como se você fosse o quê?
- (29) **Aluno:** Morrer amanhã.
- (30) **Prof1:** Morrer amanhã. Aprenda como se você fosse viver/
- (31) **Aluna:** Viver [pra sempre.
- (32) **Prof1:** [Pra sempre. [O que que ele] quis dizer com isso?  
**Aluna:** [Que bonito!]
- (33) **Aluna:** Acho que é pra viver intensamente e:::/
- (34) **Aluna:** E nunca deixar de aprender.
- (35) **Aluna:** [[Acho que é pra você aproveitar bem a vida
- (36) **Aluno:** [[Pra aproveitar e aprender.

- (37) **Aluna:** Não deixar nunca de aprender.
- (38) **Prof1:** Isto!
- (39) **Aluna:** Repete a frase, professor!
- (40) **Prof1:** É:: viva como se você fosse morrer amanhã e aprenda como se você fosse é:: viver pra sempre! Então quer dizer, é::: como se fosse o seguinte: é importante viver sua vida ao máximo e saber que nunca, aliás, que tudo que você aprende pode ser usado posteriormente, ok?! Então aprenda porque como se fosse, “não, eu vou precisar depois”, como se sua vida fosse durar uma eternidade, tá ok?! Então isso aqui valoriza, né, gente, a questão do aprendizado, da aprendizagem. *I want you to turn over the page, please, let's go to the next page (7.0). Well!* Na página seguinte, cento e vinte quatro aí, gente (+)(+), o exercício um pergunta assim: *When you are going through difficult days, [what] do you often do to help you?*
- (41) **Aluno:** [Times]
- (42) **Prof1:** Quando você está o quê? Alguém sabe/
- (43) **Aluna:** *[[Bad days.*
- (44) **Aluna:** *[[Dias ruins, difíceis.*
- (45) **Prof1:** Isto, esse *go through*, gente, é passar por.
- (46) **Aluno:** Atravessando.
- (47) **Prof1:** Atravessando, isto! Quando você está atravessando o quê?
- (48) **Aluno:** Tempos difíceis.
- (49) **Prof1:** Dias difíceis, né, *what do you often do to help you?* O que que você faz PARA/
- (50) **Aluna:** Se ajudar.
- (51) **Aluna:** *[[Eat.*
- (52) **Prof1:** *[[Se ajudar. Vamos ver então, aqui nós temos é:: algumas opções, vamos ver se vocês fazem isso aqui, ó. Primeiro, I play diferente sports. Cês fazem isso?*
- (53) **Vários alunos:** *[[Sim!*
- (54) **Aluna:** *[[Faço não.*
- (55) **Aluna:** *[[Mais ou menos. Em dia mais feliz, outro triste.*
- (56) **Aluna:** Eu ando, pulo, um monte de coisa.
- (57) **Prof1:** Ok. Essa:: segunda opção fala assim, olha: *I listen to inspiring music.*
- (58) **Aluna:** Música inspiradora.
- (59) **Prof1:** Isso, eu ouço músicas inspiradoras.
- (60) **Aluna:** Às vezes, *I listen to sad music.*
- (61) **Prof1:** Ok. A outra opção é *I write poems, blog posts etc. Cês fazem isso?*
- (62) **Aluna:** Eu não!
- (63) **Vários alunos:** *[[Não ((risos))*
- (64) **Aluna:** *[[Blogueirinha!*
- (65) **Prof1:** É, isso aqui pra mim não resolve.
- (66) **Aluna:** Tem gente [que escreve.
- (67) **Aluna:** [Essa quatro aí é a minha ((risos))
- (68) **Prof1:** A próxima, *I use [food to cope] my emotions.*  
**Aluna:** [Vixe, é a minha]  
**Aluna:** [Eu ((risos))]  
**Aluna:** [Comer, né?!]  
**Prof1:** Isso, né, gente, eu uso comida [para:], esse *cope* aí gente é para lidar com minhas emoções, ok?
- (69) **Aluna:** *[[Exatamente!*
- (70) **Aluna:** *[[Perfeitamente pra mim!*
- (71) **Aluna:** Aquela pasta de chocolate! ((risos))

- (72) Prof1: É, têm pessoas que quando ficam ansiosas, elas comem pra caramba, né.
- (73) Aluna: Ah, eu quando fico ansiosa, triste, feliz ((risos))
- (74) Prof1: Triste, né. E isso é um perigo, né, porque pode causar algum distúrbio depois. Tem gente que não só come comida, mas come as unhas [também
- (75) Aluna: [Eu mesma!
- (76) Prof1: O próximo diz assim, eu tento/ *I try to do something fun, example, go out with friends, dance.*
- (77) Vários alunos: Eu!
- (78) Prof1: Ajuda?
- (79) Alunos: [[Sim!
- (80) Aluna: [[Mais ou menos.
- (81) Prof1: *Some people drink beer, [cachaça.*
- (82) Aluna: [Conheço gente assim.
- (83) Prof1: E aí tá outro perigo, né, de criar vícios. Esse e.g. que *tá* aí, gente, esse e.g. é do latim, significa *exempli gratia, exempli gratia* que, traduzindo por miúdos, vai ser por exemplo, *for example.*
- (84) Aluna: Ah *tá!*
- (85) Prof1: Não tem o e.g. aí? É isso. Vamos ver essa outra opção aqui, *I ask for advice.* Eu peço::
- (86) Aluno: [[Conselho.
- (87) Aluna: [[Conselho.
- (88) Aluna: [[Eu, pra minhas amigas.
- (89) Prof1: Conselho, né, por exemplo a quem? [*Family*] *members*, né, *friends, counselor, etc.*
- (90) Aluna: [Família]
- (91) Aluna: Eu pra parente mesmo.
- (92) Aluna: Os parentes são os piores.
- (93) Aluna: Nem sempre.
- (94) Prof1: Nem sempre, né. O que que é *counselor*?
- (95) Aluna: Conselheiro?
- (96) Prof1: Conselheiro,[isso.
- (97) Aluna: [Tipo psicólogo pra nós.
- (98) Aluna: ((Nome do professor)), faz favor.
- (99) Prof1: Yes.
- (100) Aluna: Como se pronuncia essa palavra aqui. ((apontando para *through* no LD))
- (101) Prof1: *Through, through.* Essa palavra que *tá* aí, gente, é um pouquinho difícil de pronunciar, né, essa que *tá* no exercício um, essa ((soletrando)) t-h-r-o-u-g-h, xi:::, é *through*, ok, *through.*
- (102) Aluna: *Through* ((repetindo conforme ensinado pelo professor))
- (103) Aluna: Parece com *truth* de verdade.
- (104) Prof1: Aí é *truth* ((enfazando a diferença na pronúncia)).
- (105) Aluna: Parece, né.
- (106) Prof1: É, parece um [pouco, né.
- (107) Aluna: [Tem aquele *threw* de jogar fora.
- (108) Prof1: Aí é *throw*. *Throw*, e *threw away*, passado, é. (+) Gente, o exercício dois pergunta o seguinte. *In your opinion, can music help people deal with problems?*
- (109) Vários alunos: [[Yes.
- (110) Alunos: [[A lot!
- (111) Aluna: Pra mim, é o que funciona.
- (112) Aluna: [[Adoro, outra *vibe*.

- (113) **Aluna:** [[Muda tudo quando a gente ouve música.
- (114) **Prof1:** *This a personal question, ok, guys? For some people, it helps. For some other ones, it doesn't help at all.* (2.0) Pra vocês então, a música pode ajudar vocês a enfrentar os problemas?
- (115) **Vários alunos:** Sim.
- (116) **Prof1:** Sim, né, gente?!
- (117) **Aluna:** Ou te afogar mais ainda.
- (118) **Aluna:** [[É, verdade.
- (119) **Aluna:** [[Exatamente, eu ia falar isso ((incompreensível))
- (120) **Várias alunas:** [[Verdade.
- (121) **Prof1:** É, uma boa/esse ponto de vista. Dependendo da música, daqui a pouco descontrola mais a cabeça, né ((risos))
- (122) **Aluna:** [[É, isso ((risos))
- (123) **Aluna:** [[Pra mim, ajuda.
- (124) **Vários alunos:** ((vários alunos opinam ao mesmo tempo)) ((partes incompreensíveis))
- (125) **Aluno:** Tem hora que você ouve aquele Pablo do Arrocha e aí começa a chorar mais ((risos)).
- (126) **Prof1:** É ((risos)).
- (127) **Vários alunos:** ((Vários continuam comentando paralelamente)) (partes incompreensíveis)
- (128) **Aluna:** Gente, mas quando eu *tô bad* eu só ouço música boa, não fico na música [deprê não, afoga mais uai.
- (129) **Aluna:** [Eu também, mas tem gente que gosta *né*.
- (130) **Prof1:** É, o importante é ver se pra você funciona ou piora, né. (5.0) Gente, então isso aqui, ó, agora que vocês já falaram se ajuda ou não, vocês terão que responder aí nesse dois, *yes, it can* ou não *it can't, ok? It's personal!* (5.0) O exercício três *says (+)*, pede pra que vocês façam o seguinte, olha. *Do you know this person here?* Conhecem essa menina?
- (131) **Vários alunos:** [[Demi Lovato.
- (132) **Aluna:** [[Demi.
- (133) **Prof1:** A Demi Lovato, [né?
- (134) **Aluna:** [Quase morreu esses dias<sup>104</sup>.
- (135) **Prof1:** Isso, pois é, questão de drogas, né, ela voltou a usar drogas. (+) Vamos lá.
- (136) **Aluna:** *Sober.*
- (137) **Prof1:** *I hope she's sober now!*
- (138) **Aluna:** É a música dela.
- (139) **Prof1:** *Really?*
- (140) **Aluna:** Sim, ela cantou no show.
- (141) **Prof1:** Ah sim. Então, *tá* pedindo que vocês leiam parte da entrevista com a cantora Demi Lovato e responda as perguntas, beleza? Vamos ver então como é que foi a entrevista; lembrando que numa entrevista você tem o objetivo de perguntar questões que se voltam para o assunto que você deseja saber, que é voltado, neste caso aqui, para o tema que a revista aborda; são duas perguntas só aqui da entrevista, né, vamos ver como é que ela respondeu. É:: a primeira pergunta é, *What's your advice for people who are maybe also going through a bad day or something that's difficult for them to deal with?* Então a pergunta é a seguinte, quem quer

<sup>104</sup> A aluna se refere ao episódio noticiado em 2018 na mídia mundial a respeito de uma provável overdose por uso de drogas por parte da cantora Demi Lovato, o que a levou à interação em clínica de reabilitação.

- traduzir?
- (142) **Aluna:** A ((nome da colega)).
- (143) **Aluna:** Eu quero!
- (144) **Aluna:** O que você aconselha *pras* pessoas que *tão* passando por um momento difícil ou [que:./
- (145) **Aluna:** [Que tem uma dificuldade pra lidar.
- (146) **Prof1:** Isso, ou com uma coisa, né que seja [difícil/
- (147) **Aluno:** [Difícil de lidar.
- (148) **Prof1:** Isto. *Ok, friends?* (+)(+) Então, vamos lá. *Tá* vendo, é, a ((nome da aluna que traduziu grande parte da pergunta)) traduz de uma maneira, se eu pedir pra ela ((apontando pra outra aluna)) traduzir, ela vai traduzir de outra maneira, e ela de outra maneira, mas o sentido vai ser sempre o mesmo. *Ok, gente? Vamos ver como é que ela respondeu essa pergunta.* (+) ((Aproximando-se de uma aluna)) *Put away your cell phone, please.*
- (149) **Aluna:** Não, professor, ela *tá* vendo uma tradução aqui só.
- (150) **Prof1:** *Vamo* lá! Gente, *tá* dizendo assim, olha. *You know, just keep your chin u/* Engraçado, algumas expressões na língua inglesa, assim, as palavras que eles usam são diferentes, mas o sentido é o mesmo. *Cês* sabem o que que é *chin*?
- (151) **Aluna:** ((baixinho)) Não.
- (152) **Prof1:** Isso aqui, ó ((apontando para o queixo))
- (153) **Aluna:** Queixo?
- (154) **Prof1:** É o queixo. [Então/
- (155) **Aluna:** [Cabeça erguida, né?
- (156) **Prof1:** É ((risos)), *tá* vendo? Eles usam ((apontando para o queixo)) essa parte do corpo, nós usamos ((apontando para a cabeça)) essa parte pra fazer referência a isso aqui, né, pra usar essa expressão. [*Chin up.*
- (157) **Aluna:** [Levantar a cabeça
- (158) **Prof1:** O que seria esse *chin up*?
- (159) **Aluna:** Erguer o queixo, tipo, [erguer a cabeça.
- (160) **Prof1:** [Mas assim, qual a expressão que nós usaríamos aqui?
- (161) **Vários alunos:** Levantar a cabeça.
- (162) **Aluna:** Erguer a cabeça, levantar a poeira.
- (163) **Prof1:** Levantar a cabeça. (+) ((Aproximando-se de uma aluna que questionou bem baixinho)) Como?
- (164) **Aluna:** E *chest*?
- (165) **Prof1:** *Chest? Chest* é isso aqui ((apontando para o peito))
- (166) **Aluna:** Peito?
- (167) **Prof1:** [[Isso.
- (168) **Aluna:** [[Uai, não é *shoulder*?
- (169) **Aluna:** *Shoulder* é ombro.
- (170) **Aluna:** Então?
- (171) **Aluna:** Aqui, *chest* é peito.
- (172) **Aluna:** [[Ah *tá*!
- (173) **Prof1:** [[Então, ela *tá* explicando o que você tem que fazer. *You know, just keep your chin up and keep truckin', keep trucking is like keep going, ok gente,* ((fazendo gesto com a mão)) *keep going,* continue caminhando, né, continue indo, *you know.* Esse *you know* aqui é uma expressão, né, você [sabe como é] que é.
- Aluno:** [Você sabe]
- Prof1:** É. Depois ela segue falando assim, *no matter,* que que é *no matter*?
- (174) **Aluno:** [[Não importa, não interessa.

- (175) **Vários alunos:** [Não importa!]
- (176) **Prof1:** Não importa! *No matter what you're going through/*
- (177) **Aluno:** O que que você está passando.
- (178) **Prof1:** Isso, isso, não importa aquilo que eu encaro, a situação pela qual você esteja passando; *there is a light*, isso aqui é uma expressão que nós usamos, [*there is a light at the end of the tunnel*].
- Aluna:** [Tem uma luz no fim do túnel]
- Prof1:** Tem uma luz no fim do túnel. *And*, xi::, *and* (+) esse *may* que *tá* aqui é um verbo modal que nós já estudamos.
- (179) **Aluna:** [[*Like can*.]
- (180) **Aluna:** [[Pode.
- (181) **Prof1:** É o pode, ok, gente, pra dar uma ideia de possibilidade.
- (182) **Aluna:** Pode parecer difícil.
- (183) **Prof1:** Isso, *and it may, it may seem hard to get to it*. Pode parecer difícil chegar até ela, a essa luz, ok, gente, até alcançá-la. *BUT*, temos aqui um conjunção adversativa, né?
- (184) **Aluno:** Porém.
- (185) **Prof1:** *But [you can do it]*
- Aluna:** [*You can do it*]
- (186) **Aluno:** Você pode fazer isso.
- (187) **Prof1:** Você pode fazê-lo, *and just keep working*.
- (188) **Aluna:** Só continue trabalhando.
- (189) **Prof1:** Continue trabalhando, isso. *Towards* aí, gente, ó, continue trabalhando nesse sentido, ok, em direção a ela, podemos dizer assim, né; *and you'll find the positive side of things*. Qual vai ser o resultado disso aí?
- (190) **Vários alunos:** Você vai achar o lado positivo das coisas.
- (191) **Prof1:** Isso. *Right?(+) The next question* ((apontando para uma aluna)), *I'd like you to read the next question, please*.
- (192) **Aluna:** *In English?*
- (193) **Prof1:** *Yes, this question please*.
- (194) **Aluna:** *No, but in Portuguese or English?*
- (195) **Prof1:** *Portuguese*.
- (196) **Aluna:** É:: sua música ajudou os outros a passar por dificuldades, a passar as dificuldades que eles *tavam* passando::/
- (197) **Prof1:** Momentos difíceis, né.
- (198) **Aluna:** É. Tem algum artista que te ajudou a:: superar, a passar pelos momentos que você *tava* com dificuldade?
- (199) **Prof1:** Isso.(+) Quando vocês leem um texto assim, gente, não há necessidade de você entender palavrinha por [palavrinha, ok, pessoal?!
- (200) **Aluno:** [Só o sen/, só o sentido mesmo.
- (201) **Aluna:** [E também pelo contexto, né, ajuda!
- (202) **Prof1:** É, isso, o contexto, né, vai te (+) te ajudar a entender, beleza?! Então, vamos ver qual é a resposta dela a respeito desta pergunta aqui, a respeito do artista que ela ouve pra ajudá-la a passar por estes dias difíceis. Xi:(+) Ela falou assim, *Yeah*, ela concorda que alguns artista, né, ela ouve alguns artistas, ela fala, *I listen to a loto f John Mayer and James Morrison*.(+) Ok? Então ela ouve muito quem?!
- (203) **Vários alunos:** John Mayer e James Morrison.
- (204) **Prof1:** John Mayer e James Morrison, isso. *There are*, existem, *a lot of artists but those two artists I really, really fell and I listen to their songs and they kind of help pull me through no matter what I'm going through*. Vamos traduzir isso aqui? Então ela falou assim que:: esses dois artistas eu

- realmente sinto e ouço suas músicas, ok, gente? Reparem que aqui *tá songs*, né, não *tá musics*, ok, gente?
- (205) Aluna: É por que isso?
- (206) Prof1: É porque *music* é a própria arte e *music* você não coloca no plural, ok, pessoal? *Song* que vai pro plural, então não existe *musics*, né! É:: as suas músicas e [eles/
- (207) Aluna: [Mas tanto faz qualquer uma das duas?
- (208) Aluna: ((Bem baixinho)) Sim!
- (209) Prof1: A *music* é a arte no geral, música; eu estudo música, você não fala que *I study songs*, entendeu (+) *I study music*, (+) ok, mas aquilo que você produz é [a *song*]. *Did you understand*, ((nome da aluna))?
- Aluna: [Um:::]
- Prof1: *Song* vai para o plural, *music* não vai para o plural.
- (210) Aluna: Yes.
- (211) Prof1: Então fala assim, olha, eu ouço suas músicas *and they kind*, esse *kind* aqui, gente, é tipo uma gíria.
- (212) Aluna: Eles meio que/
- (213) Prof1: Meio que, isso, ou de certa forma, né, é:: *pull through*, esse *pull me through* (+)
- (214) Aluna: [[Me fazem passar.
- (215) Aluna: [[Colocam pra cima.
- (216) Prof1: Colocam pra cima, é, me ajudam a vencer, é::, *no matter*, esse *no maTTER*/
- (217) Vários alunos: Não importa!
- (218) Prof1: Não importa, *very good*. *No matter what I'm going through*, não importa aquilo [que você esteja passando.
- (219) Aluno: [o que você está enfrentando.
- (220) Prof1: ((Virando para uma aluna)) Como é que você falou aquela palavra lá?
- (221) Aluna: Passar por?
- (222) Prof1: Não, você falou *go through* uma hora ali.
- (223) Aluna: Atravessando.
- (224) Prof1: Atravessando, isto! *So, friends*, vamos responder as perguntinhas aqui? *I think now you're able to answer all the questions, ok?* Vamo lá! A primeira pergunta é *Has Demi Lovato ever been through a difficult or [painful] period?*
- Vários alunos: [Yes]
- Prof1: O que que é *painful*, *do you know the meaning of this [word?*
- (225) Aluna: [Doloroso!
- (226) Prof1: Doloroso, né, gente. Ao pé da letra seria assim (+) cheio [de dor.
- (227) Aluno: [Cheio de dor.
- (228) Prof1: É o que eu tô agora nesse momento, cheio de dor, dor no dedinho aqui, dor no joelho, dor no ombro ((risos)).
- (229) Aluna: Ai, ((nome do professor)), comédia!
- (230) Aluna: Pô, ((nome do professor))!
- (231) Prof1: Então, podem colocar aí *Yes, she has* ou *no, she hasn't*. Mas aqui *tá* na afirmativa, né, então, *yes, she has*.
- (232) Aluna: Mas ela falou que(+) superou.
- (233) Aluna: Superou, mas passou por dificuldade.
- (234) Prof1: A letra b é *Is she optimistic or pessimistic about life?*
- (235) Aluna: [[*She's optimistic!*
- (236) Vários alunos: [[*Optimistic!*

- (237) Prof1: *She's optimistic. (4.0) The next question is, the next question is, What does the singer do to overcome difficult days?*
- (238) Aluna: *Listen a lot of to John Mayer an::d*
- (239) Aluna: *James Morrison.*
- (240) Prof1: É, se vocês quiserem ser específico, vocês podem dizer o que que ela ouve, ou vocês podem dizer assim, *she listens to music*, [pronto.
- (241) Aluna: [Você pode traduzir a letra c, professor?
- (242) Prof1: A letra c pergunta assim, o que a cantora *do/ do* ((risos)), o que a cantora faz para superar, esse *overcome* é superar.
- (243) Aluna: Superar?
- (244) Prof1: Isso. O que a cantora faz para superar (+) os dias difíceis, ok?
- (245) Aluna: Uhum. (4.0)
- (246) Prof1: Ok. O exercício quatro aqui vocês não precisam escrever nada, podem fazer oralmente e pergunta assim, pra vocês, *what about you? What about you* é uma expressão, e quanto a você? *Are there any particular songs that you listen to that help you get through difficult days?* Tem alguma música que vocês gostam, algum tipo de música que vocês gostam nos dias difíceis, tristes?
- (247) Vários alunos: ((Vários respondem ao mesmo tempo))
- (248) Aluna: *[[Maroon Five!*
- (249) Aluna: *[[Música mais antiga.*
- (250) Aluno: *[[Eclético!*
- (251) Aluna: *[[Aquela:: sad songs*
- (252) Prof1: *Sad songs? ((risos)) It helps a lot! ((risos))*
- (253) Aluna: *((risos)) Eu gosto, sério.*
- (254) Prof1: Ok, cada um busca o que faz bem, né. *Ok, let's go to the next page, friends.* É o seguinte. *On the next page, we have the before reading section, ok, guys? Why is this called Before Reading section? Because it comes before the text that you are going to read and interpret.* Beleza? Então nessa página seguinte, ((nome de uma aluna)), tá dizendo assim no exercício um, eles pedem pra que vocês falam o quê? *Turn over the page AND, before Reading the text, look at the picture and its title.* Eles pedem pra que vocês observem duas coisas. O quê?
- (255) Aluna: A imagem.
- (256) Prof1: A imagem, né, e O?
- (257) Aluna: Título.
- (258) Prof1: Título, depois vocês respondem as perguntas. Então vamos lá. (+) Quando vocês olham o texto que está na página cento e vinte, vocês vão ver aqui a seção de onde essa, essa matéria foi tirada, ok, pessoal, tem um nome essa seção aí, beleza? Porque é sempre importante olhar isso, de onde foi tirado, o título, porque tudo isso ajuda na compreensão. ((Virando-se para o texto projetado no quadro)) Nós vemos o título do texto aqui, que é *Amy Lee of Evanescence*. Não é Evanescence, não, ok gente, é *Evanescence* ((acentuando a pronúncia em inglês)).
- (259) Aluna: E eu falo *Evanescence* ((na pronúncia anterior ratificado pelo docente)), ((risos))
- (260) Prof1: E tem o subtítulo, né, em azul aí também, *Life is about much more about we see today.* (+) Cês entenderam?
- (261) Vários alunos: *[[Sim.*
- (262) Aluna: *[[Cê tá falando de qual página?*
- (263) Prof1: ((Aproximando-se da aluna e folheando o LD)) Aqui, ó!

- (264) **Aluna:** Cento e vinte você falou.
- (265) **Prof1:** Oh, *sorry*, li rápido e confundi, *sorry!* Ok, gente. Então, é::, vamos fazer uma análise então aqui. Antes, é importante falar que, o título em azul e o subtítulo também ajudam, chamam a atenção para o tema principal e já te ajuda a localizar/ a situar a sua leitura. E essa imagem que *tá* aí é o quê?
- (266) **Aluna:** [[Da banda.
- (267) **Aluna:** [[Da capa de um CD?
- (268) **Aluna:** [[Da banda.
- (269) **Prof1:** Isso, *tá* vendo, olhar a imagem já ajuda a entender que se trata de uma banda, de uma banda de música. Quando junta a imagem com o título e subtítulo e ainda das informações extras, de onde essa matéria foi tirada, já te dá uma noção melhor. Isso tudo, *friends*, te diz muito sobre o texto, é sempre bom observar isso porque você já começa a entender por aí. Vamos ler o texto então, ok?!
- (270) **Vários alunos:** Ok.
- (271) **Prof1:** *Let's read the text first.*
- (272) **Aluna:** Ô, professor, a música *Sad song* também é dessa banda, né?
- (273) **Prof1:** É de quem essa música?
- (274) **Aluna:** Da banda, isso que eu *tô* perguntando ((risos))
- (275) **Aluna:** É sim, acho que é.
- (276) **Prof1:** *I don't know.*
- (277) **Aluna:** É sim, eu lembro que ela cantava na MTV.(5.0)
- (278) **Prof1:** ((Professor aponta para o quadro o texto projetado em pdf com destaque para algumas palavras em amarelo)) *Ok, guys, the text is on the board, all right? Vamos lá, têm algumas palavrinhas aqui that I have highlighted, ok, guys, ((fazendo gesto de destaque com a mão), I have highlighted some words<sup>105</sup> here because I think they are [important/*
- (279) **Aluna:** [Como você fez isso?
- (280) **Prof1:** ((risos)) Como eu fiz?
- (281) **Aluna:** É.
- (282) **Prof1:** Eu escaneei e salvei em pdf.
- (283) **Aluna:** Não, como você:: destacou?
- (284) **Aluna:** [[Tem como grifar.
- (285) **Aluna:** [[É a atualização nova.
- (286) **Prof1:** [[Lá no pdf tem como, você chega lá e tem um lugar [pra você::
- (287) **Aluna:** [Tem tipo uma caneta que permite/
- (289) **Prof1:** Tem uma caneta, exato. Tem a caneta, ok? (+) *So*, vamos ver, eu vou fazer o seguinte, eu vou deixar vocês mesmos olharem os significados destas palavras que estão destacadas. *Professor, mas onde eu vou olhar isso?* [No livro de vocês tem um glossário]
- Aluna:** [Eu não conheço nenhuma]
- Prof:** *At the end of the book, ok, guys? Take a look at the end of the book, you're gonna find a glossary there.*
- (289) **Aluna:** [[No fim?
- (290) **Aluna:** [[*Straight* eu sei que é direto.
- (291) **Prof1:** *Yes*, vejam lá, eu vou dar um tempo pra vocês olharem aí, ok (+). Todas essas palavras os significados estão no final do livro aí.

<sup>105</sup> O professor destacou de amarelo, no texto escaneado em pdf e projetado no quadro branco durante a aula, as seguintes palavras: *regardless, throughout, shape, confident, straight, somehow, wonder, shallow, landscape, strength.*

- (292) **Vários alunos:** ((Alunos começam a conversar baixinho sobre as palavras destacadas, perguntando um ao outro se conhecem)) ((partes incompreensíveis))
- (293) **Aluna:** *Straight* você falou que era o quê?
- (294) **Aluna:** Direto.
- (295) **Aluna:** Parece com *strange*.
- (296) **Aluna:** *Somehow?*
- (297) **Aluna:** [[Tenho que olhar lá.
- (298) **Aluna:** [[Ô, professor!
- (299) **Prof1:** *Yeah.*
- (300) **Aluna:** *Wonder* é tipo:: imaginar?
- (301) **Prof1:** [[*Sometimes.*
- (302) **Aluno:** [[*Strenght* é força.
- (303) **Aluna:** É porque tem um filme com essa palavra/
- (304) **Aluna:** A mulher maravilha?
- (305) **Aluna:** Não, (incompreensível) que é *wonder* em inglês.
- (306) **Prof1:** O títulos assim de filme nem sempre são traduzidos ao pé da letra na nossa [língua, né! Tem um filme/
- (307) **Aluna:** [Ah, então é por isso *Wonder Woman*/
- (308) **Prof1:** É, você *tá* certa. Mas tem um filme famoso, antigo, dos anos setenta, chamado assim é:::, como é que chama, gente ((expressão tentando lembrar)), não é *O Atirador de Elite* não, *O Franco Atirador*.
- (309) **Aluna:** *O Frango Atirador?* ((risos))
- (310) **Prof1:** O nome do filme é *O franco atirador*, não é o frango, não, franco. É tipo o atirador de elite. Mas, veja bem, se você trouxesse o nome desse filme pra nossa língua do jeitinho que *tá* em português (+), você sabe o que que é o título? (+)
- (311) **Aluna:** Ân?
- (312) **Prof1:** *O caçador de veados.*
- (313) **Vários alunos:** [[[risos]]]
- (314) **Aluna:** [[[risos]] Tudo a ver.
- (315) **Prof1:** Como muda, né! ((risos))
- (316) **Aluna:** Aquele *Se beber, não pare!*
- (317) **Aluno:** É:: *Ressaca* em inglês.
- (318) **Aluna:** ((bem baixinho)) É *Hangover!*
- (319) **Aluna:** É::: *ressaca, ressaca.*
- (320) **Aluna:** Como é *ressaca* em inglês?
- (321) **Prof1:** *Hangover!*
- (322) **Aluna:** [[*Hangover*, é isso o título!
- (323) **Aluna:** [[*Maldosas.*
- (324) **Prof1:** *Our brain is something very interesting. How can we keep some many words in our brain! This is very interesting* ((risos)). Nosso cérebro é uma coisa fantástica, fantástico isso!
- (325) **Vários alunos:** ((vários continuam comentando entre eles as palavras destacadas))
- (326) **Aluna:** [[Ô, ((nome do colega ao lado)), o que que é *regardless?*
- (327) **Aluna:** [[Esse aqui é preocupado, não é, professor?
- (328) **Prof1:** Isso.
- (329) **Aluna:** Mas preocupado não é *concerned?*
- (330) **Prof1:** Tem dois tipos de preocupado, tem *worried* e *concerned*, um é mais sério que o outro. *Concerned* é [mais sério.
- (331) **Aluna:** [E *shallow?*

- (332) Aluno: *Shallow* é:: superficial.
- (333) Prof1: Gente, é:: vamos ver se essas são todas as palavras ((mostrando o texto completo no quadro com todas as palavras destacadas)). Vocês encontraram, gente?
- (334) Aluna: A maioria sim.
- (335) Prof1: [[Deixa eu descer aqui, ó ((a imagem no quadro)), tem mais aí, ó.
- (336) Aluno: [[Essa eu esqueci.
- (337) Aluna: Paisagem.
- (338) Aluno: É, isso aí, paisagem, cenário.
- (339) Vários alunos: ((Alunos continuam comentando as palavras))
- (340) Aluna: *Through* ((enfazizando a pronúncia para a colega ao lado))
- (341) Aluna: [[Isso.
- (342) Aluna: [[ Ô, ((nome de uma colega)), você viu *Extraordinário*, o filme?
- (343) Aluna: [[Ahã, achei lindo:::
- (344) Aluna: [[*Shape*, eu não sei o que é *shape*?
- (345) Aluna: É tipo::: modelar.
- (346) Prof1: É tem uma música de um grupo:: de adolescentes antigo se chamava *Shape of my heart* (+)
- (347) Aluna: O jeito?
- (348) Prof1: É, o estado, né, o estado, *Look at the shape of my heart*. Por isso que é importante, é::, você não pensar em tradução, você tem que entender (+) né o sentido da palavra.
- (349) Aluna: Igual ali, *face*, tipo::, encarar né.
- (350) Prof1: Isso, com certeza, *exactly!* (+) Eu me lembro que um dia, no Canadá, eu perguntei pra um cara, tipo, onde é que ficava algum lugar lá. E ele respondeu algo tipo *the building at the face* e não lembro mais o resto. Então *face* aí era que ficava de frente.
- (351) Aluna: É, eu lembro sempre de *face to face*.
- (352) Prof1: Isso, boa também! (27) Vamos? *Can we translate together?*
- (353) Aluna: Yes.
- (354) Prof1: Cês encontraram todos os significados?
- (355) Aluna: Ainda não!
- (356) Prof1: *Not yet? All right.*
- (357) Aluna: Calma, ((nome do professor))!
- (358) Prof1: Não, não tô nervoso não, tô tranquilo ((risos)) (12)
- (359) Aluna: ((Com a colega ao lado sobre o significado de *confident*)) Essa aí é:: confiante.
- (360) Aluna: Ô, ((nome do professor)), não tem aquela palavra ali, ó? ((apontando para o quadro)
- (361) Prof1: *Which one?* ((vai até o quadro e aponta para *face*))
- (362) Aluna: Isso! Só tem ela tipo:: terminando em e e não em *ing*, então fica tipo encarando, *tá* como encarar mas fica encarando?
- (363) Prof1: Olha só, pelo caso aqui é:::/
- (364) Aluna: É isso que eu tenho dúvida, tipo::: quando eu tenho que [colocar ou não?
- (365) Prof1: [Tá bom, eu vou explicar, olha só, psi:::..Ali tá com *ing*, mas você vai reparar que não tem como/, a tradução não é encarando. Eu vou te explicar. Às vezes, eles pegam um verbo na língua inglesa e transformam esse verbo em substantivo, ele vai exercer a função de um substantivo, certo? A nossa língua não faz isso. Por exemplo assim, caminhar faz bem pra saúde! Qual é o sujeito dessa oração? Caminhar, não é? Caminhar não é um verbo? A gente fala que esse verbo foi substantivado. Na língua inglesa, não basta simplesmente colocar o verbo na posição do sujeito, ele tem

- que ter uma transformação(+). Aí, pra você transformar esse verbo em um substantivo, você tem que colocar o *ing/*
- (366) Aluna: Ah, entendi!
- (367) Prof1: Então aqui esse *Facing* é como se fosse encarar(+), *ok, friends?*
- (368) Aluna: Mas como a gente diferencia de encarando?
- (369) Prof1: É o que eu tô dizendo. Às vezes, pode ser encarando, mas a posição que ele está ali é a posição do sujeito da oração, então *cê* tem que colocar [como se fosse o verbo no infinitivo.
- (370) Aluna: [Quando tiver o verbo *to be*, é no gerúndio, né?
- (371) Prof1: Isso mesmo. É, é, reparem que ali não tem o verbo *to be*, *ok, gente? Facing*, não tem *is*, não tem *are, were, etc.*
- (372) Aluna: E no infinitivo é *to face*, né?
- (373) Prof1: Como?
- (374) Aluna: *To face* no infinitivo?
- (375) Prof1: Isso, *to face* é encarar. (9.0) *Have you done?*
- (376) Vários alunos: Yes.
- (377) Prof1: *So, vamos ler o texto então, and after reading the text, we go back to the page/ the previous page, all right?*
- (378) Aluna: Ok.
- (379) Prof1: Aí nós vamos na página anterior. (+) *Let's read and translate it together.* Então, aqui ó, *Life is about so much more than what we see today.* Trocando em miúdos, o que que tá dizendo aqui? A *viDA/*
- (380) Aluno: É sobre:::
- (381) Aluna: É muito mais sobre o que vemos hoje.
- (382) Prof1: Isso. A vida é muito mais/além daquilo que nós vemos hoje.(+) Então começa assim o texto, alguém que ler?
- (383) Aluno: ((Um aluno levanta a mão)).
- (384) Prof1: Go.
- (385) Aluno: *Sometimes we look at people and wonder where they get their strength.*
- (386) Prof1: Beleza. O que que tá dizendo ali, gente? Às vezes, /
- (387) Aluna: Às vezes, nós olhamos pras pessoas e::: [imaginamos]
- Aluna: [Nos perguntamos]
- Aluna: Como elas/ [da onde vem a força delas.
- (388) Aluna: [Conseguem ser fortes.
- (389) Aluna: É!
- (390) Prof1: De onde ELAS/
- (391) Aluna: Tiram sua força.
- (392) Prof1: Isto. Ok? Conseguem ou tiram sua força, né? Só observem aí que este trequinho tá em negrito e, quando vocês veem assim, fiquem atentos, *ok, pessoal, porque isso aí pode indicar um destaque, algo pra chamar a atenção mesmo. [Se você olha bem aí,*
- (393) Aluna: [É, porque este texto é bem grande também.
- (394) Prof1: Isso, e quando não tem muita imagem, fiquem atentos nestas pistas aí, *tá*, nos destaques, nas letras maiores, é::: títulos. E este trecho em negrito aí resume muita coisa do que já falamos hoje e vai dizer certamente sobre a ideia principal do texto, *ok? (+) Pode continuar aí, ((nome do aluno que lera em inglês o primeiro trecho)).*
- (395) Aluno: *Regardless of, of what's going on, every time we see them, they look like they have it all together; they are totally in control of their life, and it's easy to wish we knew their secret. How do they keep going, even when everything seems to be falling apart?*
- (396) Prof1: Beleza. Então, vamos traduzir, mas não se apeguem a palavra por palavra, algumas mais difíceis ou que imaginei que vocês não soubessem, já pedi pra olhar no glossário, *ok? Vamos lá. O que que é*

- regardless?*
- (397) Aluna: ((bem baixinho)) [[Apesar?
- (398) Aluna: [[Independentemente?
- (399) Prof1: Isto! Tá no livro aí, né gente, pode ser apesar também, tá?! Mas, independentemente do que está, *going on*, gente é acontecendo, ok?! Independentemente do que está acontecendo, toda vez que::, alguém continua?
- (400) Aluna: Toda vez que nós vemos.
- (401) Prof1: Toda vez que nós as vemos, ELAS/
- (402) Aluna: Parecem(+) estar juntas.
- (403) Prof1: Ok, vamos lá. Essa expressão *have it all together* significa manter em ordem, ok?! Parecem que elas mantêm [tudo em ordem.
- (404) Aluna: [Onde essa expressão, professor?
- (405) Prof1: ((Aproximando-se da carteira da aluna)) Essa aqui, ó, manter as coisas em ordem, ok?! *They are totally or totally* ((falando na pronúncia britânica e americana)) *in control of their [life.*
- (406) Aluna: [Elas estão no controle completo de suas vidas.
- (407) Prof1: Aqui pra mim seria *lives*, né, mas *tá life* aqui, vamos seguir. *And it's easy to wish we knew their secret.* E é fácil/
- (408) Vários alunos: Desejar.
- (409) Prof1: Ahã, conhecer seus segredos, né. *How do they keep going?*
- (410) Aluna: Como ela::s [continuam?
- (411) Aluna: [Seguem?
- (412) Prof1: Isso, como elas prosseguem? *Even when everything seems to be falling apart?*
- (413) Aluna: Mesmo que tudo parece:: [estar acabado.
- (414) Aluna: [Parece acabar.
- (415) Prof1: Isso, desmoronando, *tá ok*, gente? Tem alguma pergunta?
- (416) Aluna: Sim, essa aqui qual a tradução, não achei?
- (417) Prof1: ((Aproximando-se e mostrando no LD)) Essa aqui?
- (418) Aluna: Isso.
- (419) Prof1: *Fall apart* significa desmoronar, como aqui tá com *ing*, aqui sim, *falling apart*, desmoronando, ok, gente? Por que que aqui é desmoronando? Porque tem o verbo *to be* antes, *tá vendo?*
- (420) Aluna: Sim!
- (421) Prof1: Se tiver *is, are, were*, o verbo *to be*.(+) Esse próximo parágrafo aqui, alguém pode ler?
- (422) Aluna: ((Levantando a mão)) E::u!
- (423) Prof1: Vai.
- (424) Aluna: *Amy Lee is convinced that it doesn't need to be a secret. "Strength sometimes comes from admitting that things may be mixed (+) up, but I can't still be okay through it all.*
- (425) Prof1: Ok(+). Então, do que que a Amy Lee está convencida?
- (426) Aluna: Ela *tá* convencida que não precisa ser um segredo.
- (427) Prof1: Que não precisa ser um segredo, isso, aí ela explica, *Strength sometimes comes from admitting*, quer dizer, a força, às vezes, o quê?
- (428) Aluna: Vem de admitir que tudo [pode estar bagunçado].
- Aluna: [Tudo está bagunçado]
- (429) Prof1: Isso. Esse *admitting* aqui, gente, cês podem falar assim da aceitação, melhor né? Da aceitação que as coisas parecem *esTAR mixed up*, alguém falou [já.

- (430) Aluna: [Bagunçado.
- (431) Prof1: Bagunçadas, não é? Engraçado, eu *tava* fazendo um estudo sobre:: a contribuição das línguas africanas da língua portuguesa no Brasil, a palavra *bagunça* é de origem africana, eu não [sabia.
- (432) Aluna: [Nem sabia!
- (433) Prof1: É, tem um monte de palavra que a gente usa aí de origem africana e a gente não sabe. Então, é:: (+) continuando, *but I can still be okay through it all*. Mas eu [posso/
- (434) Aluna: [Eu posso estar bem (+) [apesar de tudo]
- (435) Aluno: [Apesar de tudo]
- (436) Prof1: É, ou ao passar por isso, né, ou passando por isso. Ok, vamos lá, vamos pro próximo parágrafo, (+) [ok?!]
- (437) Aluna: [Esse texto veio no mês errado! Era pra ter vindo no mês passado.
- (438) Prof1: ((Risos)) Mas pode servir pro futuro, aprender é sempre assim.
- (439) Aluna: Tô brincando!
- (430) Prof1: Então, gente, alguém lê pra mim, por favor! *Can somebody read for me, please?*
- (431) Aluno: *And it hasn't been easy for her. Amy continually repeats that mantra (+)*
- (432) Prof1: *Throughout*
- (433) Aluno: *Throughout her life. She has had to say goodbye before she was ready – and that loss has altered the landscape of her life.*
- (434) Prof1: Vamos entender então. (+) Que que tá dizendo no começo? Não tem sido/
- (435) Aluna: Fácil pra ela.
- (436) Prof1: Fácil para ela, né, gente? A Amy faz o quê? Continuamente/
- (437) Aluna: [[Repete seu mantra.
- (438) Aluno: [[Repete o mantra pela vida.
- (439) Prof1: O que que é esse *throughout* aí? Tem lá no livro.
- (440) Aluno: [[É::
- (441) Aluna: [[Através?
- (442) Aluna: Durante.
- (443) Prof1: Durante sua vida ela repete esse mantra aí. *She has had/*
- (444) Aluno: Ela teve que dizer tchau antes [de::
- (445) Aluna: [De estar pronto.
- (446) Prof1: Estar pronta. Esse *say goodbye* vocês podem entender como se despedir, ok? Antes que ela estivesse pronta, aqui, ó, está falando que *that loss has altered the landscape*, o que que é *landscape*?
- (447) Vários alunos: Panorama.
- (448) Prof1: Panorama, né, gente? Então, esta:: *loss*, o que que é *loss*? Cês sabem?
- (449) Aluna: Um:: não.
- (450) Prof1: Tem a ver com a palavra *lost*.
- (451) Aluna: Perder?
- (452) Aluno: Perdido?
- (453) Prof1: Ou *lose*. Aqui é o substantivo, esta?
- (454) Aluna: Perdida.
- (455) Prof1: Não, substantivo, gente!
- (456) Aluna: [[Perda.
- (457) Aluna: [[Perda.
- (458) Prof1: Esta perda alterou a::, como dizer isso em português? A:::/
- (459) Aluna: Paisagem?

- (460) Prof1: A paisagem de sua vida, é a maneira como ela vê a vida, ok? Aí, deixa eu ler o próximo aqui. *Tá* dizendo assim, ó, *When she was just seven years old, Amy lost her three-year-old sister*. Isso aqui, gente, ó, ((indo no quadro e apontando os parágrafos)) esse parágrafo está explicando isso aqui, *tá* ok?! Então, *when she was just seven years old, Amy lost her three-year-old sister*. O que que aconteceu com ela?
- (461) Vários alunos: ((Vários respondem desordenadamente)):
- (462) Aluna: [[Quando ela tinha sete anos ela perdeu a irmã de três.
- (463) Aluno: [[Perdeu a irmã de três anos quando ela tinha sete anos.
- (464) Aluna: [[Perdeu a irmã de três anos de idade.
- (465) Prof1: Três anos de idade, isso. *It shaped my life*.
- (466) Aluno: [[Moldou a vida.
- (467) Aluna: [[Moldou!
- (468) Prof1: Moldou, definiu a minha vida, *says Amy. Trying to say positive*, a lá, gente, ó, aquele *trying* é:!
- (469) Aluna: [[Tentando.
- (470) Aluna: [[Tentando.
- (471) Aluno: Tentativa?
- (472) Prof1: É, vamos colocar ali [ó/
- (473) Aluna: [Tentando ser positiva.
- (474) Prof1: Pode ser tentar, tentar ser positiva, ela continua. *Life itself and all that it means*, a própria:: vida, né gente, *itself* aqui é um pronome reflexivo, a própria vida *and all that it means*.
- (475) Aluna: ((Bem baixinho)) E o que ela significa.
- (476) Prof1: E tudo o que ela significa. Gente, presta atenção aqui. *Loving!*, ó o que que é o significado da vida pra ela, *loving people*, [amar as pessoas]  
Aluna: [Amar as pessoas]  
Prof1: *Saying something that can touch [someone else/*
- (477) Aluno: [Dizer palavras [que tocam os outros
- (478) Aluna: [Palavras que tocam o outro.
- (479) Prof1: E ela fala que essas coisas aqui, ó, *those are [the kind of things that really matter*.
- (480) Aluno: [É o que realmente importa.
- (481) Aluna: [Essas são as coisas que realmente importam.
- (482) Prof1: É isso que importa, ok, gente? Essa é a forma que ela vê a vida. Aí, no próximo parágrafo, fala assim. *Anything else that is superficial and shallow, that we end up focusing on is not Worth it in the end, she says(+)*. *Life is short, so if you want to do something, do it*. Vamos entender.(+) O que que é *anything else?*
- (483) Aluno: Algo a mais.
- (484) Prof1: Uhum qualquer coisa além disso aí, *that is superficial [and shallow*.
- (485) Aluna: [Os dois é o mesmo, professor, superficial.
- (486) Prof1: Exatamente, né. Esse *shallow*, aí, gente, é como se fosse, ((gestos com a mão)) *a river can be deep or [shallow*.
- (487) Aluna: [Ah:: (+) ralo.
- (488) Aluna: Raso!
- (489) Prof1: Raso, ok?! E nós acabamos por focar, focar, *it's not worth it*, aqui, gente, *it's not worth it* é uma [expressão (+)], isto, é uma expressão que

- quer dizer?
- Aluna: [Não vale a pena!]
- (490) Aluno: Não vale a pena.
- (491) Prof1: Não vale a pena (+) no final. *Life is short.*
- (492) Aluna: [[A vida é curta.
- (493) Aluno: [[Vida é curta.
- (494) Prof1: Isto. *So, if you want to [do something, do it!*
- (495) Aluno: [Se você quer fazer algo, faça.
- (496) Aluna: [Se tiver que fazer alguma coisa, fala.
- (497) Prof1: Olha como isso tem a ver com o que o Gandhi falou. *Tá vindo como as coisas estão conectadas?*
- (498) Aluna: Ahã!
- (499) Prof1: Então, vamos lá. *Amy knows/*, leia pra mim, ((nome de uma das alunas)).
- (500) Aluna: *Amy knows that life is always changing. (+)She is the first one to admit that she, she has changed as a person and as a musician – [she is/*
- (501) Prof1: *[Musician.*
- (502) Aluna: *Musician – and she is totally fine with that. Looking at her face, it is easy to see how confident and passionate she is about the future and the opportunity to tour with their self, self-titled album, Evanescence, Evanescence. Facing everything she has been through in life has given her a new self-ass/*
- (503) Prof1: [[Assurance.
- (504) Aluno: [[Assurance.
- (505) Aluna: *Assurance. Learning from everyone has made me realize that I am a really great artist. I know I have a/ I have talent, and there is a confident that comes with that.*
- (506) Prof1: Ok, então *let's translate, guys.* Começa dizendo que *Amy knows that life is always changing*, o que que ela fala a respeito da vida?
- (507) Aluna: [[A vida está sempre mudando.
- (508) Aluna: [[Está sempre mudando.
- (509) Prof1: A vida está sempre mudando. *She is/*, ((virando para duas alunas)), vamos prestar atenção, por favor? *She is the first one to admit, admit* significa aceitar ou admitir, ela admite, ela é a primeira admitir que:: [ela/
- (510) Aluna: [Ela tem mudado como pessoa e música.
- (511) Aluna: Musicista.
- (512) Prof1: Isso, ela tem mudado a personalidade dela, né, e:: ela tem mudado na música, também, *musician* é a [profissão.
- (513) Aluna: ((Bem baixinho)) [Musicista.
- (514) Prof1: *And she is totally fine [with that.*
- (515) Aluna: [Ela está totalmente bem com isso.
- (516) Prof1: Isto, ela se sente bem dessa forma! Aí ela começa, *Looking at her face,* (+)
- (517) Aluno: Olhando para sua cara
- (518) Prof1: Sim, ou ao olhar, ok, gente? Ao olhar para o seu rosto, *it's easy to see how*, o que que é *confident*?
- (519) Vários alunos: Confiante!
- (520) Prof1: Então é fácil ver quão confiante e o que [mais?
- (521) Aluna: [E apaixonada!
- (522) Prof1: Apaixonada ela está a respeito do [quê?
- (523) Aluno: [Futuro.
- (524) Aluna: [Do seu futuro e das oportunidades
- (525) Prof1: Oportunidade de fazer o quê?

- (526) Aluno: Fazer um tour e::
- (527) Aluna: Um tour e o seu próprio álbum é:::
- (528) Aluno: Seu álbum intitulado.
- (529) Prof1: Isso, seu álbum autointitulado, [ok, gente], autointitulado que é o quê?  
Aluno: [Autointitulado]
- (530) Aluna: *Evanescence*.
- (531) Prof1: O nome da banda né esse? Então por isso que fala autointitulado. *Facing everything she has been through in life has given her a new self-assurance*. Então [quer dizer/  
(532) Aluna: [Encarar o que ela tem passado na vida tem dado a ela nova::: segurança.
- (533) Prof1: Isso mesmo, uma segurança, uma nova segurança, né.
- (534) Aluna: Esse *self* aí, eu tenho aquela segurança de:: (+), esqueci. Quando você é muito seguro, tipo assim.
- (535) Prof1: É por aí mesmo, é o que você *tá* falando aí.
- (536) Aluna: Seguro de uma causa, ahãn.
- (537) Prof1: Continuando então. Aprender com as outras pessoas tem me feito o quê?
- (538) Aluna: Perceber!
- (539) Prof1: Perceber, ok, gente? *Realize* é um falso cognato, não é realizar, ok, pessoal! É perceber, então, tem me feito perceber, fez perceber que ela?
- (540) Aluno: É uma grande artista.
- (541) Aluna: [E realmente uma ótima artista.
- (542) Prof1: É uma ótima artista, ok? Eu sou realmente uma ótima artista. *I know I have talent*, [ela é consciente/  
(543) Aluno: [Eu sei que tenho talento.
- (544) Prof1: Ela é consciente do talento dela, ela fala eu sei que eu tenho talento. *And there is a confidence that comes with that*.
- (545) Aluno: Tem uma confiança que vem com isso.
- (546) Prof1: Isso, que vem a partir disso aí. Beleza? Do fato *dela* ter esse autoconhecimento, esse conhecimento de que ela é uma boa artista. Bem. *Let's go to the last part, I think it's the last part, right?* ((olhando para o texto projetado no quadro)) *No! Almost there*. ((Pedindo a uma aluna)) Leia, por favor.
- (547) Aluna: *Okay, Amy, so here is the big question: if you had the chance to go back in time and sit across the table from the high school student Amy Lee, what would you tell her?*
- (548) Prof1: Então, vamos lá, essa é a última pergunta, né. *Okay, Amy, here is the big question*. [Aqui/  
(549) Aluna: [Aqui está a grande questão.
- (550) Prof1: A grande pergunta, não é? *If you had the chance to go back in time*, se você::
- (551) Aluna: Tivesse a chance de voltar no passado.
- (552) Prof1: *And sit across the table from the high school student Amy Lee*. E sentar/  
(553) Aluna: Atrás da mesa/  
(554) Prof1: *Across?*  
(555) Vários alunos: Em frente.
- (556) Prof1: Em frente a estudante de ensino médio Amy Lee, *what would you tell her?*
- (557) Aluno: [[O que você diria pra ela?
- (558) Aluna: [[O que você falaria?
- (559) Prof1: Vamos ver o que ela falaria pra ela mesma, ok?! (+) *Her answer comes easily*. Quer ler, ((nome de um aluno))?

- (560) Aluno: *Her answer comes easily: "I would tell myself to just relax. I am going to be fine, just the way I am".*
- (561) Prof1: Beleza! Então, eu o quê?
- (562) Aluno: Vou falar pra mim que:::
- (563) Prof1: Diria pra mim mesmo QUE?
- (564) Vários alunos: [[Para relaxar.
- (565) Aluno: [[Para apenas relaxar.
- (566) Prof1: Isso, para apenas relaxar, eu vou/
- (567) Aluna: [[Vou ficar bem.
- (568) Aluna: [[Vou ficar bem.
- (569) Aluno: Somente do jeito que sou.
- (570) Prof1: Exatamente da maneira que eu estou. Beleza? Dúvida? (+) Esse F2 aqui, gente, ((referindo-se ao FZ que há no fim do texto lido)) esse:::
- (571) Aluna: FZ.
- (572) Prof1: Isso, FZ ((risos)) é a forma abreviada da *Faze Magazine*, beleza?! Então aqui ó ((apontando para a fonte logo abaixo do texto)), esse texto na verdade, no original, não *tava* assim, [beleza?
- (573) Aluno: [Foi adaptado.
- (574) Prof1: Foi adaptado dessa revista aqui ((apontando o nome *Faze Magazine* na fonte)) e é sempre bom vocês olharem de onde foi retirado o texto, porque aí você já pode ter noção de onde é, do que esperar, se vocês já conhecem a revista ou a fonte, qual a data, beleza?! Inclusive é isso que fala na página anterior, dá essa dica lá.(+) *Issue*, essa palavra que tem aqui, vocês sabem o que é *issue*?
- (575) Aluna: [[Problema?
- (576) Aluna: [[É:: questão?
- (577) Prof1: Cês podem pensar, ixi vindo de candomblé? Não!!
- (578) Aluna: ((risos)), Só você, ((nome do professor))
- (579) Prof1: Não aqui *issue* é o que mesmo, gente?
- (580) Aluna: Problema.
- (581) Prof1: Não, aqui é edição.
- (582) Aluna: Oh! ((surpresa))
- (583) Prof1: Edição quarenta e cinco. Essa revista foi publicada em qual melhor país do mundo?
- (584) Vários alunos: Canadá!
- (585) Prof1: Canadá, [isso.
- (586) Aluna: [Melhor país do mundo ((risos))
- (587) Prof1: Em 2012, página trinta a trinta e três, disponível aqui ó, ((apontando o endereço do site de onde fora retirada a entrevista)), cês já sabem que quando forem fazer citação de coisa da internet de site vocês têm que colocar esse sinal de menor e fechar com o sinal de maior, certo? (+) Agora, gente, eu vou dar um tempinho pra vocês fazerem os exercícios que estão na página anterior, beleza? Vocês façam o exercício e, daqui a pouco, *we are going to correct [together.*
- (588) Aluna: [Qual a página?
- (589) Prof1: Página anterior, a cento e:: vinte e [oito?
- (590) Aluna: [Cento e vinte e cinco.
- (591) Prof1: Isso. São perguntas que vocês têm condições de responder, de entender sem a gente precisar traduzir, ok? (+) Ah, gente, pra facilitar aí, pra facilitar na hora da correção e até mesmo pra responder, vamos numerar os parágrafos aí, pra ficar mais fácil, né, ó, tá no parágrafo tal,

- ok? ((Virando-se para o texto projetado no quadro)) Então, vamos numerar assim, desse jeito, ó. *Let's number the paragraph this way.*(+) O parágrafo um é esse que tá em negrito, eu numerei assim pra não fazer confusão, *vamo* colocar o um daqui até aqui, beleza? Essa numeração que eu coloquei aqui. Então daqui até aqui é o um. (+) Esse é o dois, beleza? (3.0) *This is the second paragraph. This one here is the third paragraph*, esse é o três. (+) Aí, o quarto vai se::r a partir desse *When*(+) esse é o quatro aqui, *When she was seven years old.*(5.0)
- (592) Aluna: O cinco desse *anything*?
- (593) Prof1: O cinco a partir desse *anything else* aqui, beleza? (+) *This is the sixth.* (4.0)
- (594) Aluna: An? *Anything*?
- (595) Prof1: Esse da *Amy knows* é o sexto.(+) O sétimo vai ser a partir do *Okay*, está aqui ó, esse é o sétimo. *And it's the last one, which is number eight.* Esse é o oitavo, ok? Pegaram aí?
- (596) Aluna: Yes.
- (597) Prof1: Ok.
- (598) ((Alunos passam a discutir baixinho as questões)) ((partes incompreensíveis)) (210)
- (599) Aluno: Professor, posso ir ao banheiro?
- (600) Prof1: Yes. (31)
- (601) Aluna: Já fez tudo, ((nome da aluna))?
- (602) Aluna: Não, é ruim hein. (15)
- (603) Aluna: Aqui tá perguntando o quê?
- (604) Aluna: É:: "o que você espera encontrar nesta seção"?
- (605) Aluna: Ah tá. (9)
- (606) ((Rindo, referindo-se ao feriado que viria na semana seguinte)) *Guys, I, I've talked to the principal of the school in here to see if it's possible for us to stay home next week, from Wednesday up to Sunday* (+), *he said it was ok, it's not necessary to come here next week, but you don't need to thank me, ok?*
- (607) Aluna: Ok. ((risos))
- (608) Aluna: Eu já não ia vir mesmo ((risos))
- (609) Aluna: Já estava no calendário, né ((risos))
- (610) Prof1: Yes. ((risos))
- (611) Aluna: Eu não tô entendendo o que o professor falou, que é?
- (612) Aluno: Do feriado semana que vem.
- (613) Prof1: Bom, eu conversei com o diretor lá sobre o feriado de semana que vem, se ele liberava vocês pra não vir aqui na quarta, quinta [e sexta.
- (614) Aluna: [Mas não tem aula.
- (615) Prof1: Ah, cês já sabiam né ((risos)).
- (616) Vários alunos: [[[risos]]]
- (617) Aluna: [[Que susto, professor!
- (618) Prof1: ((Risos))
- (619) Aluna: Mas obrigada pela intenção ((risos))
- (620) Prof1: *Guys, just some more minutes.* Mais alguns minutos só porque as respostas são curtinhas, ok? ((Alunos voltam a discutir baixinho entre si as perguntas)) (19)
- (621) Aluna: Aqui é se eu tenho escutado músicas da banda.
- (622) Aluna: *I don't remember.* (23)
- (623) Aluna: Eu coloquei *Yes, I have.* (31)
- (624) Aluna: Ah, eu coloquei *For teens.*

- (625) Prof1: Uhum, pode ser. (21)
- (626) Aluna: ((Nome da colega ao lado)), realize é o que mesmo?
- (627) Aluna: É:: perceber.
- (628) Aluna: Isso. (41)
- (629) Aluna: Como é superação, ((nome de uma colega))?
- (630) Aluna: *Overcoming?*
- (631) Aluna: É, pode ser também. (9)
- (632) Aluna: Qual outra palavra? Não tem! (11)
- (633) Aluna: *Overcome* é, tipo, superar. (33)
- (634) Prof1: Ok?(+) Vamos corrigir.É(+) Então, olha só, a primeira pergunta é, *What is the name of the band?*
- (635) Aluna: *Evanescence.*
- (636) Prof1: *Evanescence. OK? (+) What kind of band is it?*
- (637) Aluna: *A rock band.*
- (638) Prof1: *A rock band* ou *It is a rock band.* Xi::: *Who is the lead vocalist? O lead vocalist* é o [vocalista.
- (639) Aluna: [Amy Lee.
- (640) Prof1: Amy Lee. E::: *Have you ever listened to any songs of this band? Vocês já ouviram alguma música dessa banda?*
- (641) Alguns alunos: [[Não.
- (642) Alguns alunos: [[Sim.
- (643) Aluna: [[Eu já.
- (644) Prof1: Então aí a resposta é pessoal, ok, gente, *personal answers.*(+) ((O professor coloca as possíveis respostas, após correção, projetadas no quadro)) As respostas estão aqui, tá, claro que se vocês colocaram parecido, não tem problema.(+) A outra pergunta, no dois, xi::: O exercício dois pedem que vocês olhem o *source*, o que que é *source*, alguém sabe?
- (645) Aluna: [[Ai, perai.
- (646) Aluna: [[É um negócio que, tipo, indica o texto.
- (647) Prof1: Isso, é a fonte, ok, gente, é a fonte do texto. Então, perguntou lá, a pergunta a, *where is the text published?* Onde o texto foi publicado, onde?
- (648) Aluno: [[Canadá.
- (649) Aluna: [[Revista *Faze*.
- (650) Prof1: Ok, in a *Canadian magazine.*
- (651) Aluna: Eu coloquei *Faze Magazine*.
- (652) Prof1: Pode ser também vocês podem colocar o nome da revista aí, tá ok? E a outra pergunta é, *In your opinion, who would be interested in this text?* Quem estaria interessado nesse [texto?
- (653) Aluna: [Os fãs do *Evanescence?*
- (654) Prof1: Os fãs do *Evanescence.*
- (655) Aluna: Eu imaginei quem tá passando por problema.
- (656) Aluna: Eu coloquei adolescente.
- (657) Prof1: Ou *teenagers*, não é? (+) *Next question is*, em qual seção da revista ele foi [publicado?
- (658) Vários alunos: [*Real life.*
- (659) Prof1: *Real life.* (+) E a outra pergunta, o que vocês esperam encontrar nesta seção aí, ou que vocês encontraram, né, gente?
- (660) Aluna: [[*Motivation history.*
- (661) Aluna: [[Nossa, nada a ver o que eu coloquei.
- (662) Prof1: A resposta de vocês deve ser história sobre:: [pessoas.

- (663) Aluna: [Histórias motivacionais.
- (664) Prof1: Isto, isto!
- (665) Aluna: Eu coloquei: *overcoming stories*.
- (666) Prof1: Ok. (+) Agora, o exercício três aqui é o seguinte. Na sua opinião, quais os assuntos, *topics* significa assuntos, né, são mais prováveis de serem mencionados nesse texto, quais assuntos foram mencionados.
- (667) Aluno: [[Tudo.
- (668) Aluna: [[*Amy Lee's personal life*.
- (669) Prof1: Cês acham que o primeiro aqui, *Evanescence's new álbum*, foi mencionado?
- (670) Aluna: [[Não.
- (671) Aluna: [[Foi, só comentou.
- (672) Aluna: [[Tem que marcar?
- (673) Prof1: Um pouquinho, mas foi, né.
- (674) Aluna: Tem que marcar?
- (675) Prof1: Pode, marca. É:: o outro, *the band's upcoming tour*. [Vocês sabem] o que é *upcoming*?
- Aluna: [Yeah::!]
- (676) Aluna: [[O que é?
- (677) Aluna: [[Não.
- (678) Aluna: Você falou.
- (679) Prof1: Que está por vir, vindoura
- (680) Aluna: É tipo:: que vai acontecer.
- (681) Prof1: Que vem, que vai acontecer.(+) Próximo, gente, xi:: Fala sobre a *Amy Lee's personal life*?
- (682) Vários alunos: Yes.
- (683) Prof1: Fala sobre as opiniões da Amy Lee sobre a vida?
- (684) Vários alunos: Sim.
- (685) Prof1: Sim (+). Fala as músicas mais populares da banda?
- (686) Aluna: Não.
- (687) Prof1: Ok. (+) So, página cento e vinte e quanto aí?
- (688) Aluna: Vinte e sete.
- (689) Aluna: Cento e vinte e cinco.
- (690) Prof1: Cento e vinte e :::sete, cento e vinte e sete agora.
- (691) Aluna: Ah tá.
- (692) Prof1: Esse primeiro exercício aqui vamos fazer juntos, ok?!(+). A pergunta é, a primeira pergunta quem tá aí. *What's the purpose of the text?* Qual é o propósito do texto? *To find out*, que que é *find out*?
- (693) Vários alunos: Descobrir.
- (694) Prof1: Descobrir, *more about the new tour of Evanescence?* É isso?
- (695) Aluna: Não.
- (696) Prof1: Não, o foco principal não é isso. Segundo, *to announce a new member to the rock band Evanescence*.
- (697) Vários alunos: No.
- (698) Prof1: No. Então seria o último, *to get to know more about Evanescence's lead vocalist*. Ou seja, conhecer mais a vocalista da/ do Evanescence, que inclusive tá na foto aí, né?
- (699) Vários alunos: Sim.
- (700) Prof1: Ok. Deixa eu só conduzir então pra vocês o próximo exercício que está aqui, *I don't believe we're gonna have the time, but I'm gonna explain you what they want you to do on the next exercise*. Esse exercício que

está aqui, no exercício um, no *Reading for detailed comprehension*, esse livro é interessante, essa primeira parte que vocês fizeram nesse exerciciozinho aqui, gente, nas técnicas de leitura, eles chamam isso de *skimming*, você faz uma análise geral do texto, ok?!(+) E agora vocês vão procurar informações mais detalhadas, isso se chama *scanning*, ok, vocês vão escanear o texto com informações mais detalhadas aí. Tanto uma quanto a outra é muito importante pra você compreender mesmo as informações do texto.

- (701) **Aluno:** ((baixinho)) É como se fosse mapear.
- (702) **Prof1:** Gente, tá dizendo assim, o texto, xi::, o texto é um artigo de revista baseado em uma entrevista com a Amy Lee. Imagine as perguntas abaixo (+), aliás, imagine que as perguntas abaixo foram feitas é:: por um repórter da revista, né. Responda como se você fosse a Amy Lee. O que vocês vão ter que fazer, gente? Vocês vão só lá no texto, ok, vão lá no texto e só copiem da forma que está lá as respostas, certo? Por exemplo, essa primeira pergunta aí, ó, já *tá* feita pra vocês, ó, o repórter perguntou, *have you been through difficult times?* Você já passou por momentos difíceis? *What has changed your life?* O que mudou a sua vida? Ela respondeu, *I lost my three/*, se vocês olharem no texto, está desse jeitinho aqui mesmo lá. Ok? Vocês vão fazer a mesma coisa, cês só vão copiar o que está lá no texto pra cá. Ok? É::, só pra adiantar pra vocês e a gente ter tempo pra terminar a interpretação do texto nessa aula ainda, pra não ficar pra próxima aula que vai ser só daqui quinze dias, xi::, por isso que eu pedi pra numerar. A resposta da letra b [está/  
[Tá no
- (703) **Aluna:** segundo parágrafo.
- (704) **Prof1:** Está no parágrafo dois, *tá* ok? (+) A resposta da c está no parágrafo quatro, e a resposta da d (+) está no parágrafo seis, a resposta da e está no parágrafo seis também. Beleza?
- (705) **Aluna:** Peraí, a c tá na qual?
- (706) **Prof1:** Vou repetir, ok, gente? A b *tá* na, no parágrafo dois, a c no parágrafo quatro, a d no seis e a cinco/ a e no seis também. *All right?*
- (707) **Aluna:** *Right.*
- (708) **Prof1:** O outro exercício dois diz assim. *Who is the high school student mentioned in the text?* Quem é a aluna do Segundo grau lá mencionada no texto? É pra marcar aí, ok? (+) A três pergunta assim, quais lições, né, a Amy aprendeu na vida? Vocês vão marcar aqui.
- (709) **Aluna:** Mais de uma, né?
- (710) **Prof1:** Sim, são três na verdade. Na três vocês vão ter três respostas corretas. E na quatro *tá* perguntando assim, quando se trata de passar por momentos difíceis, o que a Demi Lovato e a Amy Lee têm em comum? E o que você acha delas? (+) Aí a resposta aí é pessoal, ok, gente? *It's a personal question.* Aí, nessa hora, é bom também pensar, se colocar no lugar delas pra responder o que você acha dessas respostas, se você está sempre aberto a aprender como elas, o que faz nos momentos difíceis, ok? Vou dar um tempo aí pra responder então. 6,41
- (711) **Vários alunos:** ((Os alunos começam a discutir baixinho as questões)) ((partes incompreensíveis)) (21)
- (712) **Aluna:** Eu coloquei de *strength* pra frente.
- (713) **Aluna:** Onde?
- (714) **Aluna:** Aqui, ó.(11)
- (715) **Aluno:** Na d? Na d foi *confident and passionate.*
- (716) **Aluna:** Ah tá, acertei então. (5)
- (717) **Aluna:** É a b, com certeza. (7)
- (718) **Aluna:** Sei não. Eu acho que é *Learning.* (42)

- (719) **Aluna:** Eu coloquei que eu também ouço música ou converso com amiga, isso que tenho em comum.
- (720) **Aluna:** Em inglês?
- (721) **Aluna:** Essa eu coloquei em português. (37)
- (722) **Prof1:** *It is expected that only this weekend hurricanes might hit the Southern in Brazil.*
- (723) **Aluna:** Ân? É sério?
- (724) **Aluna:** Que?
- (725) **Prof1:** *Yes. It's expected [that/*
- (726) **Aluna:** [Furacão no Brasil?
- (727) **Prof1:** *Yeah, hurricanes, yes.*
- (728) **Aluna:** Mas no Sul?
- (729) **Prof1:** Rio Grande do Sul.(+) *But it's about by (+) Sunday.*
- (730) **Aluna:** [[Vixe.
- (731) **Aluna:** [[Tempestade também é *hurricane*?
- (732) **Prof1:** *I would say storm.*
- (733) **Aluna:** Ah tá ((bem baixinho)) ((incompreensível))(182)
- (734) **Aluna:** ((Nome do professor)), você libera a gente uns cinco minutinhos mais cedo?
- (735) **Prof1:** Hoje não dá não porque tem que corrigir aí.
- (736) **Aluna:** Já acabei já.
- (737) **Prof1:** Já acabou?
- (738) **Aluna:** Ahãm.
- (739) **Prof1:** *So, let's have a look. (9) Vamos lá. É:: eu gostaria que quando vocês fizessem o exercício, fizessem com o colega do lado, no máximo, e não com espíritos, ok? Porque eu vi gente fazendo assim ((gesto de quem está cabisbaixo com a mão na cabeça)).*
- (740) **Vários alunos:** [[((Risos)).
- (741) **Aluna:** [[Chico Xavier.
- (742) **Prof1:** ((Risos)) Então, gente, vamos ver então. A resposta do primeiro, a pergunta é de onde sua força [vem.
- (743) **Aluna:** [Eu coloquei de *Strength* pra frente, *strenght sometimes comes from [admitting,*
- (744) **Aluna:** [Eu também, até *it all.*
- (745) **Prof1:** Isso, daqui pra frente, ó ((mostra o trecho da resposta no texto projetado no quadro)) *Strenght comes from admitting that things may be mixed up, but I can still be okay through it all.* Beleza? Ok? (+) A pergunta c aqui é:: o que é realmente importante pra você?
- (746) **Aluna:** *Life itself.*
- (747) **Prof1:** Ok, mas ela vai dizer que é isso aqui ó ((apontando no quadro)) *Life itself, love,* você copiou até aqui?
- (748) **Aluna:** [[Eu copiei só até *itself.*
- (749) **Aluna:** [[Eu coloquei *loving people and life.*
- (750) **Aluna:** Até *someone else* eu coloquei.
- (751) **Prof1:** Até aqui tá bom, ok? (5.0) A outra pergunta::: como você se sente sobre o futuro, né? Ela fala o quê?
- (752) **Vários alunos:** *Confident and passionate.*
- (753) **Prof1:** E a letra e pergunta o que fez você entender que você é uma grande artista, aqui é::: pessoal, né gente? Acho que aqui é pessoal, não é?
- (754) **Aluna:** Né não, tá lá sim.
- (755) **Prof1:** Né não, né não. Ela [colocou/
- (756) **Aluna:** [Learning from everyone.
- (757) **Prof1:** Isso, *learning from everyone,* aqui ó ((sublinhando no quadro)).(4.0)

Deixa eu só abaixar aqui, gente ((referindo-se ao texto projetado no quadro)) (+) *All right*. Agora, o outro exercício que está na sequência aqui, pergunta né, quem é o aluno ou aluna mencionada no texto? Vocês marcaram o primeiro ou o segundo?

- (758) **Aluna:** Segundo.
- (759) **Prof1:** Segundo, né, gente, porque fala assim, *the singer Amy Lee in the past, when she was a high school student*. Ok, gente? A cantor no passado, quando ela era uma estudante de:::secundarista né. (+) O próximo exercício aí, vocês marcaram o primeiro parênteses?
- (760) **Aluna:** Não.
- (761) **Aluna:** Eu sim.
- (762) **Prof1:** Teria que ter marcado. *Yes. We should not focus at superficial things*. Foi isso aí, ó, nós não podemos focar em coisas superficiais. (+) Marcaram a segunda?
- (763) **Vários alunos:** Não.
- (764) **Prof1:** Marcaram a terceira?
- (765) **Aluna:** Sim.
- (766) **Prof1:** Ou seja, reconhecer nossos talentos faz/torna/torna-nos confidentes, ok?
- (767) **Aluna:** Confiantes.
- (768) **Prof1:** Isso. Marcaram o penúltimo?
- (769) **Vários alunos:** Não.
- (770) **Prof1:** Marcaram o último?
- (771) **Vários alunos:** Sim.
- (772) **Prof1:** Ou seja, nós nos tornamos mais confiantes quando nós passamos por momentos difíceis. (+) A última agora, gente, é pessoal. Pergunta o que que a Demi Lovato, da primeira entrevista e a Amy Lee têm em comum.
- (773) **Aluna:** Eu coloquei assim, que as duas confiam que as coisas vão melhorar e mesmo quando estão triste, procuram ajuda.
- (774) **Aluna:** Eu coloquei quase a mesma coisa, assim. Mesmo quando estão em dias difíceis, elas acreditam que têm solução, só continuar trabalhando e fazendo algo que façam se sentir melhor.
- (775) **Prof1:** Muito bom, mas vocês têm que completar, por que aí também pergunta se vocês pensam [como elas?
- (776) **Aluna:** [Eu coloquei que nem sempre é fácil assim continuar e que nestes momentos eu procuro ajuda de quem eu confio, tipo meus pais.
- (777) **Aluna:** Posso ler a minha, professor?
- (778) **Prof1:** *Sure*. Xi:::, vamos ouvir mais uma aqui, gente.
- (779) **Aluna:** As duas cantoras confiam que os momentos difíceis passam e procuram ajuda, tipo ouvir música ou ouvir palavras que tocam as pessoas. Eu, no meu caso, procuro ouvir música e desabafar com minhas amigas.
- (780) **Aluna:** [[Um::: show!
- (781) **Prof1:** [[Ótimo. Isso aí. Vamos parar por aqui, né. (3.0) *Ok, guys, so you don't need to come next week, ok? You're free*.
- (782) **Aluno:** Uhu!
- (783) **Prof1:** *Bye!*
- (784) **Vários alunos:** *Bye!*