

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

AGÁPITO PEREIRA TÔRRES NETO

**MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO
DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

MOSSORÓ-RN

2019

AGÁPITO PEREIRA TÔRRES NETO

**MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO
DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes

Orientadora: Dra. Elaine Cristina Forte-Ferreira

MOSSORÓ-RN

2019

AGÁPITO PEREIRA TÔRRES NETO

**MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO
DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 01/11/2019 pela seguinte banca examinadora:

Elaine Cristina Forte-Ferreira, Dra. – Orientadora
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Vicente de Lima-Neto, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Marcos Nonato de Oliveira, Dr. – Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

José Roberto Alves Barbosa, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Francisco Vieira da Silva, Dr. – Suplente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Dedico essa dissertação à minha mãe. Desde os primeiros anos na escola até a pós-graduação, ela sempre me incentivou, me apoiou e me colocou em suas orações.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta página é reconhecer que muito do que há em mim pertence a outros. Eu agradeço a: Deus pelo dom da vida, por me acompanhar nessa caminhada e por ter me sustentado em todos os momentos.

Minha mãe, meu pai, minhas irmãs, meus cunhados, sobrinhas e sobrinho por terem me ajudado com um abraço, um carinho ou simplesmente um gesto de compreensão.

Elaine Cristina Forte-Ferreira, minha orientadora, por ser tão paciente comigo, por acreditar quando eu já não acreditava. Você me ensinou muitas lições que vão além do conhecimento acadêmico. Não tenha dúvidas que você é luz.

Vicente de Lima-Neto por ser mais que um professor, pela leitura sempre atenta em tão curto espaço de tempo, pelo bom senso de humor.

Sandra Maria Araújo Dias por me incentivar a realizar meu sonho, por todas as primeiras orientações e pelas valiosas contribuições na qualificação. Você é um exemplo pra mim.

Marcos Nonato de Oliveira pela agradável alegria de tê-lo na banca de defesa, por se disponibilizar em ajudar nessa importante fase da minha vida.

José Roberto Alves Barbosa pela prontidão, agilidade na leitura e disponibilidade de fazer parte da banca de defesa. Como é bom ouvir conselhos e arguições tão importantes.

Francisco Vieira da Silva por ter sido tão generoso nas contribuições feitas na qualificação, pela simplicidade de pessoa que você é.

Erika Guimarães, Rafaella Alves, Hilma Liana, Luanna Alves, Juliana Macêdo, Gibson Alves e João Batista, meus amigos queridos da linha 2, por estarem comigo em todos os momentos do mestrado e da vida. Tudo que compartilhamos foi muito significativo e verdadeiro. Vocês estarão sempre no meu coração.

Aos meus amigos de longa data, do trabalho e da vida pela compreensão na ausência, pelo incentivo dado na presença. Toda vez que me perguntaram como eu estava no mestrado, eu entendia que se preocupavam comigo e queriam o melhor pra mim.

Aos grupos de pesquisa GLINET e ORALE pelas importantes contribuições dadas para a minha dissertação e por perdoarem minhas muitas ausências.

Aos meus alunos por serem um dos motivos de estar aqui.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO e conseqüentemente à UERN, UFERSA e IFRN pela brilhante ideia e esforço na realização desse mestrado. Sou muito grato a todos os professores pelos ensinamentos e ao colegiado pela segunda chance.

Quando eu era garoto e ainda no colo do meu pai sendo o orgulho e a alegria de minha mãe, com paciência ele me ensinava: “Guarde isto no seu coração. Faça o que eu digo: Viva! Se precisar, venda tudo e compre a sabedoria! Procure o entendimento! Não esqueça uma só palavra! Não se desvie nem um centímetro!”

Bíblia (2011, p. 851)

RESUMO

Os estudos sobre multiletramentos trazem importantes contribuições para o ensino de línguas e os pressupostos dessa pedagogia estão presentes nos documentos oficiais da educação brasileira que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem e orientam a produção dos livros didáticos para a escola pública no que se refere às teorias de ensino e aprendizagem. Diante disso, esse trabalho de dissertação tem como objetivo analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa. A análise dos livros didáticos é considerada necessária e importante porque esse material está presente em todas as escolas do Brasil, contribuindo (ou não) para um ensino de línguas eficaz e significativo. Essa pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos sobre multiletramentos do Grupo de Nova Londres (1996); Soares (1998); Kleiman (1995); Rojo (2009); Rojo e Moura (2012); sobre livros didáticos, Paiva (2015); PNLD 2018; com relação ao ensino de línguas, Moita Lopes (1996); Leffa (1988); a respeito de gêneros discursivos, Bakhtin (2011); Dionísio (2007); Marcuschi (2008). Como se trata de um tema que envolve o ensino de línguas no Brasil, os documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2000, 2002, 2006, 2017) foram consultados; e ainda sobre os desafios do ensino de língua inglesa, Brasil (1998, 1999); entre outros. A pesquisa de natureza documental tem como universo a coleção *Way to go!* para o Ensino Médio e o *corpus* é formado pelas atividades de leitura e produção de texto. Esta coleção com 3 volumes compôs o Guia do Livro Didático 2018 dando aos professores, de todo o Brasil, a oportunidade de escolher o livro de língua inglesa para o Ensino Médio. Os dados, em análise, mostram como os livros didáticos contemplam a pedagogia dos multiletramentos por meio das atividades de leitura e produção de texto e como isso contribui para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos e a formação humana integral dos alunos da rede pública de ensino. A análise, feita a partir de recortes tirados das seções relacionadas com as atividades de leitura e a produção de texto presentes em todas as unidades dos 3 volumes que compõe a coleção, revelam a presença de propostas que incentivam a prática dos multiletramentos ao evidenciar as categorias: multicultural e multimodal. As 6 seções analisadas: Antes da leitura, Leitura, Leitura para a compreensão geral, Leitura para a compreensão detalhada, Leitura para o pensamento crítico e Escrita; trazem aspectos que favorecem o trabalho sobre multiculturalidade: Aspectos raciais, ponto de visão ou viés crítico, tipo de informação e

vocabulário; assim como oferecem propostas para o trabalho sobre multimodalidade: Uso de cores e imagens, efeitos gráficos, estrutura da informação, criticidade na escolha dos gêneros discursivos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Livros Didáticos. Língua Inglesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

The studies on multiliteracies bring important contributions to the teaching of languages and the premises of this pedagogy are present on the official documents of Brazilian education that guide the teaching and learning practices and the production of textbooks to public schools in what refers to the teaching-learning theories. Thus, the research presented here aims to analyze how reading and text production activities on the textbooks collection “Way to go!” designed to the Secondary Education may contribute to the development of multiliteracies' practices in the teaching of English. The analysis of textbooks is considered relevant and important, since this material is present in every public school of Brazil, presenting (or not) contributions to an efficient and meaningful language teaching. The theoretical background of this research is based on the works of the New London Group (1996), Soares (1998); Kleiman (1995); Rojo (2009); Rojo e Moura (2012). In what refers to the multiliteracies; Paiva (2015); PNLD (2018), considering the aspects of language teaching; Moita Lopes (1996); Leffa (1988), when considering works that deal with the study of textbooks; and, finally Bakhtin (2011); Dionísio (2007); Marcuschi (2008), that discuss about the speech genres. Since this study is related to the teaching of languages in Brazil, official documents such as the National Curriculum Guidelines, the National Curriculum Parameters for Secondary Education and the National Common Curricular Base, Brazil (2000, 2002, 2006, 2017) were studied, as well as Brazil (1998, 1999) on the challenges of English teaching in Brazil, among others. This is a documentary research and its universe is the textbook collection “Way to go!” designed to the Secondary Education. The *corpus* is formed by the reading and text production activities. The collection that counts with three volumes was part of the Textbook Guide in 2018, giving to the teachers of the whole country the opportunity to choose the English textbook for Secondary Education. The data, in analysis, show how the textbooks integrate the pedagogy of multiliteracies through reading and text production activities and how this can contribute to the development of multiliteracies' practices and the integral human development of students from public education. The analysis, made from clippings taken from the sections related to reading activities and text production present in all units of the 3 volumes that make up the collection, reveals the presence of proposals that encourage the of multiliteracies' practices by highlighting the categories: multicultural and multimodal. The 6 sections analyzed: Before Reading, Reading, Reading for general comprehension, Reading for detailed comprehension, Reading for critical thinking, and Writing. They bring aspects that favor the work on multiculturalism: racial aspects, point of view or criticism, type of information and

vocabulary; as well as offering proposals for work on multimodality: use of colors and images, graphic effects, information structure, criticality in the choice of discourse genres.

Keywords: Multiliteracies. Textbooks. English Language. Secondary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capas dos livros da Coleção <i>Way to go!</i>	53
Figura 2 – Seção Before reading – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	59
Figura 3 – Seção Before reading – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	61
Figura 4 – Seção Before reading – Volume 2 (<i>Way to go!</i>) – 2ª série do Ensino Médio	62
Figura 5 – Seção Before reading – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	64
Figura 6 – Seção Before reading – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	65
Figura 7 – Seção Reading – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	70
Figura 8 – Seção Reading – Volume 2 (<i>Way to go!</i>) – 2ª série do Ensino Médio	71
Figura 9 – Seção Reading – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	72
Figura 10 – Seção Reading for general comprehension – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	74
Figura 11 – Seção Reading for general comprehension – Volume 2 (<i>Way to go!</i>) – 2ª série do Ensino Médio	74
Figura 12 – Seção Reading for general comprehension – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	75
Figura 13 – Seção Reading for detailed comprehension – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	77
Figura 14 – Seção Reading for detailed comprehension – Volume 2 (<i>Way to go!</i>) – 2ª série do Ensino Médio	77
Figura 15 – Seção Reading for detailed comprehension – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	78
Figura 16 – Seção Reading for critical thinking – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	81
Figura 17 – Seção Reading for critical thinking – Volume 2 (<i>Way to go!</i>) – 2ª série do Ensino Médio	81
Figura 18 – Seção Reading for critical thinking – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	81
Figura 19 – Seção Writing – Volume 1 (<i>Way to go!</i>) – 1ª série do Ensino Médio	83
Figura 20 – Seção Writing – Volume 2 (<i>Way to go!</i>) – 2ª série do Ensino Médio	84
Figura 21 – Seção Writing – Volume 3 (<i>Way to go!</i>) – 3ª série do Ensino Médio	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias dos Multiletramentos e critérios para a análise	28
Quadro 2 – Categorias dos Multiletramentos e critérios para a análise	50
Quadro 3 – Análise de dados	51
Quadro 4 – Estrutura Organizacional da Coleção <i>Way to go!</i>	55
Quadro 5 – Seções de análise e seus conteúdos e objetivos	55
Quadro 6 – Mapeamento da seção Before Reading – Volume 1	58
Quadro 7 – Mapeamento da seção Reading – Volume 1	66
Quadro 8 – Mapeamento da seção Reading – Volume 2	68
Quadro 9 – Mapeamento da seção Reading – Volume 3	69
Quadro 10 – Mapeamento da seção Reading for general comprehension – Volume 1	73
Quadro 11 – Mapeamento da seção Reading for detailed comprehension – Volume 1	76
Quadro 12 – Mapeamento da seção Reading for critical thinking – Volume 1	80
Quadro 13 – Mapeamento da seção Writing – Volume 1	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS E DE GÊNERO	23
2.1	Letramentos e Multiletramentos	23
2.2	Multiletramentos e Multimodalidade	26
2.3	Gêneros discursivos	33
3	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA	36
3.1	O ensino de língua inglesa e os documentos oficiais	36
3.2	O Livro Didático no ensino de língua inglesa	44
4	METODOLOGIA	46
4.1	Questões e objetivos de pesquisa	46
4.2	Tipo de pesquisa	47
4.3	<i>Corpus</i> da pesquisa e coleta de dados	48
4.4	Procedimentos metodológicos	48
5	OS MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO	53
5.1	Antes da leitura (Before Reading)	57
5.2	Leitura (Reading)	66
5.3	Leitura para a compreensão geral (Reading for general comprehension)	73
5.4	Leitura para a compreensão detalhada (Reading for detailed comprehension)	75
5.5	Leitura para o pensamento crítico (Reading for critical thinking)	79
5.6	Escrita (Writing)	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

Atender às orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas no Brasil contemplando a formação integral do ser humano perpassa muitas questões, desafios e exigências. Questões referentes à formação docente, à qualidade do ensino, às políticas públicas para a educação são alguns exemplos. Além disso, os desafios mais pontuais concernentes às estruturas físicas das escolas, os equipamentos que dão suporte ao professor em sala de aula e a aquisição, distribuição e uso do livro didático também fazem parte do cenário educacional.

Assim, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, um dos grandes desafios é alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem. Falando especificamente sobre o ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apontam para a necessidade de:

[...] pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 30)

No entanto, passados quase vinte anos do lançamento do referido documento, observa-se que a realidade do ensino de línguas, no Ensino Médio, ainda está muito distante do que este documento considera ser a maneira adequada de se pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas.

Outros documentos foram publicados após os PCNEM que orientam como o ensino de línguas estrangeiras modernas deve acontecer, quais prerrogativas devem atender para formação integral do indivíduo.

De acordo com as informações contidas no PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002), doravante PCN+, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo que envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata de um produto cultural complexo e estabelece que esse aprendizado,

[...] iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem definidas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao educando utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (BRASIL, 2002, p. 93).

O PCN+ deixa claro que, atualmente, é impossível “conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações” (BRASIL, 2002, p. 93).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Brasil (2006), de agora em diante OCN, os termos letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramentos passam a integrar as estratégias de ensino de línguas. Sobre as habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras no ensino médio, o documento apresenta, para os três anos, as seguintes propostas: o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas.

Outro documento oficial igualmente importante para direcionar o ensino de língua inglesa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fixa os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A construção de um documento norteador já estava prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988.

O processo para a criação do documento foi participativo e dinâmico. Em 2015, o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base foi realizado e outras medidas foram tomadas como a instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC e o início da consulta pública para a construção da primeira versão do documento com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas que foi finalizada em março de 2016. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto do mesmo ano, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao Ministério da Educação (MEC). A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Como visto na descrição acima, a BNCC passou por um longo período de ações e discussões para sua criação. Entretanto, mesmo com a homologação no final de 2017, é necessário questionar se a Base contempla nas suas orientações os pressupostos para um ensino voltado para as práticas de multiletramentos. Como fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira, a

Base contribuirá para desfazer o ensino fragmentado tão presente nas escolas do Brasil? Na parte referente à área de linguagens e suas tecnologias, encontramos a seguinte afirmativa:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 476)

Com isso, entendemos que o ensino e o uso da língua inglesa são entendidos como atividades humanas variadas, múltiplas e mundial. No decorrer do texto que compõe a Base, encontramos a constante orientação de reconhecer que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Atribui aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, a decisão e ação sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecimento da competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. Essa atribuição não é avulsa ou opcional; pelo contrário, ela está orientada no documento visando alcançar o objetivo da formação integral do ser humano, podendo diferir apenas na forma de organização.

Nas competências gerais da BNCC, 10 itens são apresentados, todos relacionados à formação integral. Aqui destacamos o item 4 que declara:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p.18)

A necessidade de diálogo entre as linguagens para atingir um objetivo comum a todos os que integram a educação e a sociedade é enfatizado nesse item. A partir desta visão, o ensino voltado para as práticas de multiletramentos pode contribuir para a formação deste sujeito ativo e crítico por promover a motivação pela aprendizagem e torná-la significativa.

Outro estudo necessário para nos certificarmos acerca da praticabilidade do ensino de língua inglesa baseado nos multiletramentos foi a análise do livro didático, esse que ganhou espaço na educação, na sala de aula e na vida cotidiana de professores e alunos. O que adiantaria conhecer sobre o assunto, saber que os documentos oficiais falam sobre ele, analisar as atividades do livro didático e continuar com a mesma prática pedagógica? Por isso, este trabalho de pesquisa busca trazer reflexões e inquietações que devem provocar mudanças

em nós professores, na relação professor-aluno, na utilização do livro didático em sala de aula e fora dela, na prática de ensino de línguas.

Considerando a importância da conquista do livro didático para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio, da necessidade do processo de escolha e aquisição do livro pelos professores em todo Brasil, da relevância das orientações, dos documentos oficiais acerca do ensino de línguas atrelado aos multiletramentos, gêneros textuais e múltiplas linguagens, e da necessidade de integralizar as habilidades leitura e escrita (*reading/writing*) para melhorar a ação comunicativa, este trabalho, que tem como concepção de língua a de língua como interação, pretende realizar uma análise da coleção escolhida, buscando atender aos objetivos propostos – que são analisar e mapear as atividades de leitura e produção de texto e examinar como elas podem auxiliar as práticas dos multiletramentos – e apresentar, se necessário, sugestões e críticas.

Em 2011, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) adquiriu e distribuiu integralmente livros para o Ensino Médio. Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol). O material foi utilizado inicialmente em 2012. O PNLD 2018 (Plano Nacional do Livro Didático) destinado ao Ensino Médio selecionou 5 coleções de livros didáticos (componente curricular de língua inglesa) para a escolha dos professores em suas respectivas escolas em todo o território nacional. Dentre elas, a coleção de Franco e Tavares (2016) denominada *Way to go!* é o documento a ser analisado nesta pesquisa.

Diante de todas essas premissas e orientações para o ensino de línguas no Ensino Médio, espera-se que o livro didático contemple essas exigências, uma vez que ele se tornou parte integrante da educação básica brasileira a partir do momento que o poder público passou a distribuir obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Além da distribuição dos livros didáticos, entendemos que os termos: letramento, múltiplas linguagens, multiletramentos, passaram a ser considerados bastante atuais no campo da educação brasileira por meio dos documentos oficiais que propuseram essas práticas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as transformações no ensino de línguas continuaram acontecendo.

Durante a década de 80, emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Diante de toda a reflexão, que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse

o estado ou condição de quem está sendo alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita.

Nos estudos teóricos sobre letramento e alfabetização, Tfouni (2004, p. 32) explicita que “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. A partir dessas reflexões e em consequência da mudança histórica nas práticas sociais, surgiu a necessidade do uso do termo letramento, ou seja, as novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola por Kleiman (2008, p. 18). Segundo ela, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O letramento possui uma dimensão social em razão dos fatores e convenções sociais que legitimam o uso da escrita em determinada comunidade, ou dada esfera da atividade humana; e uma dimensão individual, por conta da história e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.

O termo letramento abriu as portas para muitos outros entendimentos acerca da leitura e da escrita, dando lugar a outros termos como letramentos, múltiplos letramentos e multiletramentos. As múltiplas práticas de letramento contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e interpretação. Quando falamos de multiletramentos, temos como referência principal o Grupo de Nova Londres (*New London Group*) que publicou, em 1996, um manifesto ressaltando a necessidade das práticas multiletradas. Com o título “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” (*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*), o grupo afirmava a necessidade de um ensino voltado para os novos letramentos presentes na sociedade atual.

Rojo (2012) fundamenta seus estudos sobre multiletramentos no Grupo de Nova Londres e afirma que os alunos estão constantemente em contato com novas ferramentas de comunicação, de interação social e práticas diversas que demandam novos letramentos com características multimodais e multissemióticas. Para entender melhor o conceito de multiletramentos discutido pelo Grupo de Nova Londres, ela usa as seguintes palavras: “Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa,

o grupo cunhou um termo ou um conceito novo: multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 13). A pedagogia dos multiletramentos exige e incentiva um aluno crítico e autônomo. Os instrumentos para o ensino e aprendizagem se diversificaram e tornaram-se recursos para a interação e comunicação, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criador de sentido.

Daí compreendemos que a exigência dos documentos oficiais em introduzir nos livros didáticos atividades que envolvam letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramentos não é vaga; ela está fundamentada numa necessidade social de proporcionar ao sujeito estratégias significativas de ensino de línguas que atendam às reais práticas sociais que está inserido.

Este trabalho também tem uma motivação pessoal. Ao começar a estudar e aprender acerca dos multiletramentos, surgiu a necessidade de investigar sobre o assunto e verificar quais benefícios a prática dessa pedagogia traria para o ensino de língua inglesa. A partir do conhecimento adquirido sobre o tema, foi necessário estudar e verificar se os documentos oficiais contemplavam, em suas premissas, a importância dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem. Com essas investigações e os novos conhecimentos adquiridos, percebi que o ensino de língua inglesa precisava contemplar os multiletramentos e uma importante ferramenta para essa prática seria o livro didático. Diante disso, a pesquisa sobre os multiletramentos no livro didático de língua inglesa para o Ensino Médio tornou-se concreta.

Como professor de língua inglesa da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que tem o livro didático como um dos recursos didáticos presente e permanente na sala de aula, sinto a necessidade de dar uma contribuição significativa para a prática de ensino e as primeiras observações surgiram na sala de aula, ao utilizar o livro didático, diante da realidade das escolas públicas e dos recursos didáticos disponíveis para o ensino de línguas. Nós, professores de língua inglesa, costumamos fazer indagações acerca da prática docente, do real proveito das aulas para os alunos e quais adequações são necessárias para cada situação. A busca por avanços é constante, se eles são demorados e burocráticos, precisamos contribuir com pequenas melhorias no dia a dia, na sala de aula, na prática de ensino. Acredito que essas inquietações são comuns aos professores e não são exclusivamente dos professores de línguas.

Com base em tudo que foi exposto, buscamos contribuir para que o ensino de língua inglesa seja significativo e proporcione ao aluno uma formação humana e social. A principal questão que norteou esse trabalho foi a seguinte: De que modo as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para o ensino de

língua inglesa? A essa questão geral se atrelam outras mais específicas: Quais atividades de leitura e produção de texto contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos no livro didático analisado? Como as orientações das atividades de leitura e produção de texto podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos, favorecendo a formação humana enquanto leitores e produtores de texto?

Os questionamentos feitos acima permitiram o levantamento de algumas hipóteses. Os crescentes estudos sobre gêneros discursivos, múltiplas linguagens e multiletramentos trouxeram desafios para o ensino de línguas. No que se refere ao ensino de língua inglesa, um dos desafios é oferecer um livro didático aos professores e alunos que contemple essa perspectiva de ensino. Com isso, a hipótese levantada é: os livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio apresentam propostas de atividades de leitura e produção de texto numa perspectiva dos multiletramentos, uma vez que não contempla algumas características das práticas multiletradas (ROJO, 2012).

Acompanhando essa hipótese geral, as outras hipóteses levantadas são: 1) As propostas de atividades de leitura e produção de texto contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos; e 2) As atividades de leitura e produção de texto possibilitam os multiletramentos por parte dos alunos favorecendo a formação humana enquanto leitores e produtores de texto.

Para responder a cada uma das questões norteadoras, confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, os objetivos foram traçados:

Objetivo Geral: Analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa.

Objetivos Específicos: 1) Mapear as propostas de atividades de leitura e produção de texto que contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos; 2) Examinar como as orientações das atividades de leitura e produção de texto da coleção *Way to go!* podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos.

A estrutura deste trabalho de pesquisa está organizada da seguinte forma: quatro capítulos, além do capítulo introdutório e das considerações finais. Assim, temos dois capítulos teóricos (capítulo 2 e 3), um capítulo metodológico (capítulo 4) e o capítulo de análise e discussão dos resultados (capítulo 5).

No primeiro capítulo teórico (capítulo 2), apresentamos as perspectivas de letramentos e de gênero. Na parte 1, historiamos brevemente o surgimento e o uso do termo letramento baseados em Soares (1998), Kleiman (1995) e Rojo (2009), o conceito de

Multiletramentos de acordo com as discussões do (THE NEW LONDON GROUP, 1996), as diversas práticas de letramento decorrentes e sua inserção no ensino de língua inglesa por meio dos pressupostos presentes nos documentos oficiais. Na parte 2, detalhamos com mais atenção os estudos sobre os Multiletramentos e Multimodalidade. E, na parte 3, apresentamos os conceitos de gênero baseados em Bakhtin (2011) e em Marcuschi (2008).

O segundo capítulo teórico (capítulo 3) é voltado para o ensino de língua inglesa na escola pública no Brasil, ele é dividido em duas partes que compreendem uma discussão em torno da relação entre o ensino de línguas, mais especificamente língua inglesa e os documentos oficiais reguladores. No que se refere ao ensino de língua inglesa, apresentamos inicialmente um breve histórico baseado em Moita Lopes (1996), Leffa (2006), Paiva (2015) entre outros. Arelado a esse histórico, agregamos algumas considerações que o PCN, PCNEM e outros documentos oficiais trazem acerca do ensino de língua inglesa. Na parte 2 desse capítulo, discutimos a importância do livro didático para o ensino de línguas.

No Capítulo 4, que corresponde ao capítulo metodológico, detalhamos o passo a passo com a natureza, o *corpus* e o universo de pesquisa e a coleta de dados para a análise. No que se refere aos procedimentos metodológicos, temos: na primeira etapa, o mapeamento do livro didático descrevendo como ele é organizado – os capítulos e as seções. Após isso, na segunda etapa, a investigação das propostas de atividades presentes nos livros didáticos e que são referentes à leitura e à produção de texto. Em seguida, num terceiro momento, a identificação das atividades de leitura e produção de texto com gêneros discursivos dentro da perspectiva dos multiletramentos com o objetivo de realizar a análise. Os procedimentos metodológicos expostos nesse capítulo vão detalhar como cada objetivo traçado será alcançado.

O Capítulo 5 traz a análise e a discussão dos dados. Está distribuído em seis seções de acordo com as seções dos livros didáticos referentes às atividades de leitura e de escrita. Dessa forma, após a apresentação geral da estrutura organizacional do livro e as considerações iniciais para análise, vamos apresentar, analisar e discutir na primeira seção, as atividades de leitura prévia (*Before Reading*); na segunda seção: atividades de leitura (*Reading*); na terceira seção: atividades de leitura para a compreensão geral (*Reading for general comprehension*); na quarta seção: atividades de leitura para a compreensão detalhada (*Reading for detailed comprehension*); na quinta seção: atividades de leitura para o pensamento crítico (*Reading for critical thinking*); e na sexta e última seção: atividades de escrita (*Writing*).

Em cada uma das seções, a análise foi feita com base na descrição das atividades propostas nos três volumes da coleção *Way to go!*. Para essa descrição, construímos um quadro geral das propostas de atividades de cada seção e relacionamos com a perspectiva dos multiletramentos. Além disso, recortes das atividades de cada uma das seções foram feitas nos três volumes como forma de demonstrar como a coleção apresenta uma mesma estrutura para as atividades de cada seção nos três volumes. Assim, conseguimos analisar todas as atividades de leitura e produção de texto da coleção *Way to go!* por meio de amostragem.

Após isso, voltamos para os conceitos, fundamentos e teorias expostas no referencial teórico dessa dissertação para discutir acerca desses temas que se mostram imprescindíveis para um ensino de língua inglesa proporcionando aos alunos uma formação social completa. Os temas a que nos referimos são os multiletramentos, gênero discursivo e múltiplas linguagens.

Conforme mencionado, para a realização dessa pesquisa, foram analisadas as propostas de atividades de leitura e produção de texto presentes nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio por meio dos conceitos de multiletramentos para o ensino de língua inglesa, ou seja, com o objetivo desejado, reforçamos a necessidade de pesquisas voltadas para a área, além de acreditarmos que os multiletramentos no ensino de língua inglesa é efetivado a partir da realização de práticas e também do uso de materiais didáticos propícios para as diferentes situações de ensino e de aprendizagem de línguas.

Portanto, é imprescindível que essas questões fomentem as discussões acerca da necessidade de um ensino de língua inglesa que se proponha a trabalhar os gêneros discursivos no livro didático de modo a promover os multiletramentos por meio da leitura e produção de texto, já que se faz necessário a formação integral do aluno nos diversos contextos sociais e comunicativos.

Por fim, os resultados dessa pesquisa proporcionaram, no capítulo final, uma reflexão que nos auxilia na análise, escolha e organização de coleções didáticas, de modo que as atividades de leitura e escrita se enquadrem na perspectiva dos multiletramentos. A partir dessa reflexão, as aulas de língua inglesa podem ser repensadas e a prática de ensino pode ganhar um novo significado.

2 PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS E DE GÊNERO

Atualmente, os desafios e discussões em torno do ensino de línguas visam o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse processo, entender os conceitos de letramentos, multiletramentos, gêneros discursivos e múltiplas linguagens é imprescindível porque o aluno, o professor e as relações humanas de um modo geral estão imersos nesse universo de práticas de letramentos, de textos diversos e dinâmicos, de linguagens. O entendimento e a discussão desses conceitos darão a base necessária para as análises das atividades propostas no livro didático, documento desta pesquisa.

2.1 Letramentos e multiletramentos

Os estudos sobre letramento no Brasil têm alcançado destaque devido ao grande número de pesquisadores dedicando-se a estudá-lo e a aplicá-lo. Entre os nomes que iniciaram as discussões podemos citar: Kato (1986), Tfouni (2004), Kleiman (1995), Soares (1998). Desde então, a palavra “letramento” torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas. Como os estudos foram se tornando mais constantes, o termo ganhou espaço nos documentos oficiais, como já vimos na introdução desse trabalho, e a palavra letramento adquiriu significado na prática de ensino mesmo diante as constantes mudanças que o termo sofreu ao longo dos tempos, como veremos no texto que segue.

Há ainda entre alguns acadêmicos e professores a dúvida em relação ao conceito de letramento, pois por muito tempo foi entendido e comparado com alfabetização. De acordo com Soares (1998), entendemos que o termo letramento é o resultado de um desligamento da palavra alfabetização e, durante muito tempo, os dois conceitos eram entendidos como sinônimos, ou seja, eram considerados iguais. O termo letramento é uma tradução livre para o português da palavra inglesa “literacy”, que pode ser usada para designar uma pessoa alfabetizada, educada, de boa educação, com aptidão para desenvolver textos orais e escritos. Essa concepção de apenas saber ler e escrever é estritamente relacionada à alfabetização.

Percebe-se também, através da definição de outros autores, que durante muito tempo foi feita essa associação. Percebe-se também, através da definição de outros autores, que durante muito tempo foi feita essa associação. Para entender melhor, voltamos à Soares (1998), que explica sobre a raiz do termo em latim: Letramento – prefixo *littera* (letra, escrita), sufixo *mento* (ideia de ação, condição). Com base nisso, podemos entender melhor que o termo letramento está ligado a algo mais do que simplesmente saber escrever ou ler, ele

expande essa ideia para a ação. Uma pessoa letrada age, por meio de sua escrita e leitura, na compreensão do mundo ao seu redor causando transformações externas e internas. A leitura e a escrita recebe influências de fora para dentro e vice-versa. Deixa de ser apenas um mecanismo, uma habilidade motora e cognitiva, e passa a ser reflexiva e transformadora.

Com base nesse entendimento, o conceito de letramento se distancia de alfabetização. Embora pareça haver uma ligação, o termo alfabetização está muito ligado a saber ler e escrever basicamente e, em muitos casos, a simples capacidade de escrever o nome próprio já se caracteriza uma pessoa alfabetizada. Por outro lado, ser letrado é fazer uso eficaz e socialmente contextualizado da leitura e da escrita, o que pressupõe a capacidade de não apenas escrever e ler palavras e frases, mas de interpretar, interagir, concordar e discordar. É mais do que ouvir a leitura de jornais e revistas, ou de quaisquer outros textos, é mais do que ser capaz de ditar para que outra pessoa escreva. Ser letrado é ser um cidadão capaz de pensar criticamente, fazer ouvir a sua voz e entender a voz do outro. Essa compreensão do termo letramento abriu as portas para os estudos relacionados ao termo.

Os estudos sobre letramento integram reflexões e propostas práticas do ensino e da aprendizagem. Podemos definir letramento como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002). O letramento, portanto, implica a vivência dessas práticas em diferentes contextos.

Essa concepção de letramento ligada à ideia de ação se harmoniza com os estudos de Street (1984, 2003), que relaciona letramento às práticas sociais. A partir de seus estudos, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Neste caso, destacam-se os impactos sociais da escrita e da leitura, que estarão relacionados com mudanças políticas, sociais e econômicas. Ser letrado é saber utilizar socialmente a tecnologia da escrita, em diferentes práticas de letramento, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) (ROJO, 2009).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de trazer a prática do letramento, dos letramentos ou ainda dos multiletramentos para dentro da escola. Na sala de aula, o letramento escolar é predominante; ele se constitui na prática orientada por parâmetros curriculares pré-estabelecidos, no planejamento de aula do professor baseado em documentos norteadores e em teorias específicas, tal como a dos multiletramentos. Entretanto, fora da sala de aula, fora dos muros da escola, os alunos, os professores e todos de modo geral, se deparam com o letramento extraescolar com suas características de heterogeneidade e

diversidade de letramentos que informam sobre as práticas sociais pelas quais o aluno circula, sem esquecer que o próprio professor é marcado por especificidades de sua circulação social. Além disso, para lidar com os letramentos em toda a sua amplitude, não é possível fixar-se apenas em conceitos e nos aspectos materiais. É necessário ir além de da sala de aula e do letramento escolar, é pensar a leitura e a escrita como uma prática que nunca esteve restrita à escola, nem aos aspectos gráficos.

Com isso, podemos dizer que não existe um confronto entre dois tipos de letramentos, muito pelo contrário, o trabalho do professor marcado pelo letramento escolar só é possível considerando o letramento extraescolar do aluno que traz uma visão crítica e real do meio social. A ação didática do professor traz diversas práticas sociais para dentro da sala e lá se mistura com as práticas sociais dos alunos.

Considerando que as práticas sociais da escrita são diversificadas, talvez seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multiletramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Com base nisso, a pluralidade do letramento permitiu os estudos e o uso de diversos conceitos que foram (e ainda estão sendo) estudados separadamente mas que fazem parte desse conceito geral de multiletramentos: letramento digital, letramento visual, letramento financeiro, letramento tecnológico, letramento midiático entre outros. Essa pluralidade reforça uma premissa básica desse conceito que é o desenvolvimento integral do indivíduo, seja ele aluno, professor ou qualquer outra pessoa fora desse contexto escolar. O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita.

Além do termo letramento literário, é possível conceituar os demais termos relacionados. Entretanto, o objetivo aqui é apenas mostrar a diversidade dos letramentos. E, além disso, confirmar como esse conceito sofreu transformações ao longo dos anos, como ele atende às mais diversas práticas humanas e conseqüentemente à diversidade da prática de ensino, que atende a um público igualmente diverso vivendo em situações variadas.

Parafraçando Rojo (2009), o conceito plural do letramento é baseado nas muitas possíveis práticas de letramento e, por isso, esse conceito absorveu também prerrogativas sociais de tempo e espaço a ponto de surgir classificações das práticas de letramento: valorizadas, não valorizadas, dominantes e vernaculares, por exemplo. Essas classificações podem ser vistas como uma evidência que o letramento é indiscutivelmente social, uma vez que absorveu até os preconceitos bem presentes na sociedade, mas também, podem ajudar a

entender a pluralidade do termo. E a escola, sendo a principal agência de letramento, cujo objetivo seria possibilitar a participação democrática de seus alunos nas várias práticas sociais que utilizam a escrita, acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento. “Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola” (ROJO, 2009, p. 106). Assim, como completa Rojo, essas mudanças mostram que a escola de hoje é um universo múltiplo onde convivem letramentos muito diferenciados, no entanto, sempre em conflito, pois na medida em que uns são enfatizados, outros são ignorados. A seguir buscamos ampliar as discussões sobre multiletramentos a partir da sua relação com os elementos semióticos.

2.2 Multiletramentos e Multimodalidade

O Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 1996) foi o pioneiro ao afirmar a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Na reunião de discussões realizada em 1994, o grupo defendeu uma prática de ensino que incluísse e valorizasse a variedade cultural presente nas salas de aula de um mundo globalizado. Para Dionisio (2014, p. 41)

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola). Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos.

Portanto, as práticas de multiletramentos podem ser compreendidas como processos sociais que ocorrem repetidas vezes em nosso dia a dia. Desenvolver os multiletramentos é necessário para o processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina. Alinhado ao processo de ensino e aprendizagem, temos a multimodalidade, que corresponde aos aspectos imagéticos e semióticos.

Para Cope e Kalantzis (2008), a motivação pedagógica dos multiletramentos é oportunizar aos alunos um modo sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos. Dionisio (2014, p. 42), afirma que o processo de compreensão textual, da nossa prática docente, se orienta na perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros, assim, é no texto, onde se materializam os gêneros, que os modos

são realizados em forma de imagem, escrita, som, música, linhas, cores, efeitos visuais, dentre outros. Assim:

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (DIONISIO, 2014, p. 42)

Portanto, a multimodalidade se apresenta nas possibilidades de relação entre os signos que são utilizados para criar sentido em produções de textos diversas, sejam no modo, oral, escrito, imagético, gestual, dentre outras possibilidades de construção de sentido. É importante ressaltar o viés crítico que se apresenta na escolha de um modo e não de outro, reafirmando a necessidade de interação entre os modos. Todo ato comunicativo constrói seu signo moldado por normas e regras na construção, e os participantes são sempre motivados pelos interesses pessoais que envolve cada contexto social. Por isso, os elementos multimodais, multiculturais e multilinguísticos, que compõem os multiletramentos são influenciados pelas escolhas críticas dos participantes da comunicação.

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. [...] aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir critérios críticos de apreciação variados dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas). Isso envolve, é claro, **letramentos críticos**. E este é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que este de fato existe – em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição. (ROJO, 2012, p. 27-28, grifo da autora)

Os conceitos da pedagogia dos multiletramentos abrangem todo o processo de ensino e aprendizagem atendendo às diversas necessidades que envolvem o processo educacional e incluem os diversos personagens desse processo que atuam sempre como protagonistas, são professores, alunos, equipe pedagógica, família, comunidade entre outros. Assim, entendemos que o ensino de línguas sob à luz da pedagogia dos multiletramentos, alcança desde os fatores relacionados ao uso e aquisição da língua, como também aos aspectos críticos que não podem ser dissociados da aprendizagem, pois são elementos que se interligam na construção do

sentido, com um propósito comunicativo relacionado ao contexto social, onde já não cabe um ensino voltado apenas para aspectos da estrutura da língua. Em suma, a pedagogia dos multiletramentos é necessária ao contexto escolar porque consegue relacionar, a criticidade e o contexto social, dentro do ensino e aprendizagem sugeridos no currículo.

De forma resumida, os conceitos da pedagogia dos Multiletramentos são: 1) Currículo responsivo; Ensino; 2) Diversidade linguística e cultural; Tecnologia; 3) Letramento (monomodal) X Multiletramentos (multimodal, multicultural e multilinguístico); 4) Design; 5) Enquadramento pedagógico: Experienciamento, Conceitualização, Análise e Aplicação.

Com base nesses conceitos, extraímos dois pressupostos para a análise da coleção *Way to go!*. Considerando que os multiletramentos comportam os aspectos de multiculturalidade e multimodalidade (no qual está incluso o aspecto multilinguístico), definimos as duas categorias de análise: multicultural e multimodal.

No aspecto multicultural, consideramos tudo aquilo que envolve questões raciais, sociais, regionais, pontos de opinião e/ou críticos, tipo de informação, vocabulário utilizado, localização entre outros. No aspecto multimodal, consideramos tudo aquilo que envolve o texto em si, uso de cores e imagens, efeitos gráficos, estrutura da informação, gêneros discursivos, estética do texto e outros, que não são desprovidos de criticidade, pois foram escolhidos para atingir determinado fim.

Quadro 1 – Categorias dos Multiletramentos e descrições para análise

CATEGORIAS	CRITÉRIOS (Descrição)
Multicultural	Aspectos raciais Ponto de visão ou viés crítico Tipo de informação Vocabulário
Multimodal	Uso de cores e imagens Efeitos gráficos Estrutura da informação Criticidade na escolha dos gêneros discursivos

Fonte: Elaboração própria.

Conhecendo os conceitos de letramento, novos letramentos, multiletramentos, e diante das importantes contribuições que o estudo e a aplicação dessas práticas podem trazer para o ensino de língua inglesa, precisamos fazer uso desse conhecimento e investigar como as atividades de leitura e escrita do livro didático se alinham com o conceito de multiletramentos, a fim de embasar a análise. Somente a partir disso, poderemos analisar de que modo ele aparece no livro didático selecionado, bem como avaliar se o livro trabalha sob

a perspectiva dos multiletramentos, atendendo ao proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e pelos documentos oficiais.

A partir da análise dos múltiplos conceitos, e considerando os documentos oficiais, é importante destacar que os multiletramentos se adéquam aos requisitos de análise por dois motivos principais. Primeiro, por tratar de diversidade cultural, aspecto que se relaciona diretamente com o conceito de formação integral do ser humano, aspecto cada vez mais evidenciado nos livros e nas propostas de ensino e aprendizagem. E segundo, os multiletramentos se justificam, mais uma vez, por trazerem discussões relacionadas à multimodalidade, pois será através de uma análise dos textos trazidos pela coleção *Way to go!* que verificaremos se as considerações trazidas pelo estudo dos multiletramentos aparecem ou não nas atividades de leitura e escrita. Os aspectos multiculturais e multimodais encontram-se nas categorias que devem ser analisadas no livro, especificamente naqueles relacionados aos textos, o que acaba por trazer uma conexão com as atividades de leitura e escrita a serem mapeadas, selecionadas e analisadas em cada unidade do livro sob a orientação dos multiletramentos.

Segundo Cope e Kalantzis (2013), para a discussão dessas mudanças de uso da linguagem, voltadas para o aspecto social, que implicariam em alterações no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o termo multiletramentos refere-se a dois aspectos distintos, mas interligados. O primeiro seria a variabilidade de convenções de significados em diferentes culturas, contextos sociais e situações de domínio específico, particular. Considerando somente esse primeiro aspecto do termo, já temos que não basta mais para o ensino de línguas o foco na apresentação de regras gramaticais e estruturas fixas a fim de que o aluno tenha domínio da gramática. O ensino pautado nessa prática pressupõe a existência de uma língua padrão, única e nacional e, além disso, ignora completamente todas as variações provocadas por diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Para esses autores, o ensino pautado nos multiletramentos considera a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, bem como o aumento da importância da diversidade cultural e linguística verificado na atualidade. Esse estudo leva em consideração as formas de representação que estão além da linguagem, e que se distinguem de acordo com o contexto e com a cultura, e tem efeitos sociais e culturais. A proposta se baseia numa pedagogia em que a língua e outras formas de significados são fontes de representações dinâmicas que são alteradas pelos próprios usuários da língua, posto que cada um desses usuários trabalha para atingir objetivos culturais diferentes. (COPE; KALANTZIS, 2000).

A sociedade está sofrendo, a cada dia, alterações por meio dos diversos fatores que influenciam as relações humanas e que afetam as diferentes esferas sociais, observa-se que houve alterações no uso social da linguagem no dia a dia de professores e alunos, de forma que passou a haver uma exigência para que o professor desenvolvesse a capacidade de, através do ensino de línguas, mover-se de um contexto social para outro, e esse outro deveria ser um contexto em que as convenções acerca da comunicação fossem diversas daquele contexto anterior. E, dentro dessa proposta, temos a necessidade de uma gramática funcional aberta e flexível que auxilie os alunos de línguas a descrever as diferenças relacionadas à língua (diferenças culturais, regionais, nacionais, técnicas, de contextos, etc.) e aos canais multimodais de significados agora tão importantes para a comunicação. (COPE; KALANTZIS, 2013).

Com isso, entendemos que esses dois aspectos (multicultural e multimodal) são muito importantes para a análise do livro didático de língua inglesa que foi produzido para alunos de Ensino Médio, alunos que estão imersos numa sociedade complexa, diversa e múltipla. Esses alunos encontram-se, a cada hora, numa constante variação de construção de significados, de relações pessoais, de uso da linguagem, de troca de informações, de multiculturalidade, de multimodalidade. A multimodalidade surge como consequência dos novos meios de informação e comunicação.

Por essa razão, a grande questão que permeia os multiletramentos é justamente a necessidade de extensão dessa pedagogia de modo que todos sejam capazes de interagir com o mundo, de torna-se um cidadão alfabetizado e multiletrado. As representações da palavra escrita ganharam outros significados e outros meios de divulgação. Os significados passaram a ser transmitidos de forma múltipla e, no lugar da comunicação via transmissão de palavras escritas, temos a transmissão de significado via representações orais, visuais, auditivas, gestuais, táteis, e até mesmo espacial.

Como mostrado, os conceitos partem do currículo, que define as normas norteadoras para a prática de ensino; contemplam a diversidade linguística, cultural e tecnologia que estão intrinsecamente relacionadas à vivência de cada indivíduo envolvido no processo de ensino; contrapõem o letramento e evidenciam os multiletramentos valorizando os aspectos multimodal, multicultural e multilinguístico tão presentes numa sociedade globalizada; valorizam o *design* que pode ser entendido como um tipo de inteligência criativa que abrange vários sistemas semióticos como áudio, espacial, gestual, visual, linguístico entre outros; e por fim, um dos conceitos dos multiletramentos destaca o enquadramento pedagógico que inclui a experiência, a conceitualização, a análise e a aplicação das práticas multiletradas.

Baseados nas discussões do *The New London Group*, o conceito de letramento continua a ser discutido por Rojo e Moura (2012), mas agora ampliando para a ideia de multiletramentos e pertinente ao universo do ensino. Multiletramentos, portanto, é uma questão atual e consistente. Os autores definem o termo da seguinte forma:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos" (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

É importante ressaltar, ainda, que a prática multiletrada vai além do conceito de letramentos múltiplos (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), já que os multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Se a teoria do letramento enfatizava a necessidade de *letrar* e não somente alfabetizar, hoje em dia, com as novas mídias, precisamos renovar, reinventar nossa prática escolar, nossa didática e a própria escola, não somente *letrando*, mas sobretudo *multiletrando*. Por isso, a leitura e a abordagem das práticas escolares são extremamente relevantes para professores, alunos e interessados na área de letramento e das novas perspectivas em relação a um novo modo de ensinar.

Embora o conceito de múltiplas linguagens esteja geralmente relacionado à formação da criança; dada a sua importância, entendemos que na adolescência, na juventude, na vida adulta e, por que não, na velhice, as diversas linguagens que nos rodeiam continuam a favorecer a formação humana e o desenvolvimento intelectual. Sendo assim, falar em múltiplas linguagens é falar em possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano. Através das múltiplas linguagens, o ser humano expressa, comunica, organiza, movimenta e imagina.

Bunzen e Mendonça (2013) reuniram diversos autores renomados na área de ensino/linguística e propuseram um estudo sobre como as múltiplas linguagens integram as atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e como essas linguagens estão atreladas aos gêneros textuais e aos multiletramentos. Com isso, entendemos que o conceito

de múltiplas linguagens acompanha o ser humano ao longo da vida e nos deparamos com o desafio de agregar esse conceito ao ensino de línguas.

A interação entre diferentes linguagens e recursos é uma das marcas presentes no processo de comunicação humana, sobretudo atualmente. Os PCNEM, Brasil (2000), na área de linguagens e códigos, destacam as competências para a constituição da identidade e o exercício da cidadania e evidencia que:

o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (BRASIL, 2000, p. 92)

Diante disso, compreendemos que o ensino de línguas está intimamente ligado às múltiplas linguagens. Proporcionar esse ensino aos alunos requer aplicar na prática às orientações dos documentos oficiais em sala de aula. Para isso, entender os conceitos e desenvolver atividades que atendam a essas exigências é um passo fundamental.

Os PCNEM orientam que os educandos precisam adquirir as competências e habilidades que os permitam: 1) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens; 2) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens; 3) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens; 4) compreender, conhecer e usar a língua materna e as estrangeiras como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; 5) entender e aplicar os princípios das tecnologias da comunicação e da informação como integração de diferentes meios de comunicação. Para que tudo isso aconteça, o ensino precisa acontecer dentro de um contexto que viabilize a prática dos multiletramentos.

Com isso, os PCNEM trazem explicitamente a necessidade de uma prática de ensino pautada nos multiletramentos e, além disso, ao enumerarem as competências e habilidades estão alinhando os pressupostos do documento oficial com a prática dos multiletramentos e com os assuntos importantes no que se refere ao ensino de línguas. Os multiletramentos aparecem relacionados não somente à prática da construção de significado, considerando as diversidades culturais, sociais e linguísticas, mas também estão associados diretamente à questão da multimodalidade.

Entretanto, é preciso esclarecer que os estudos dos multiletramentos não envolvem somente teorias sobre a linguagem, pois, além disso, os multiletramentos levam em consideração as formas de representação que estão além da linguagem e que se distinguem de acordo com o contexto, com a cultura, e tem efeitos sociais, culturais e cognitivos específicos. Contudo, apesar do termo multiletramentos não aparecer claramente nos PCNEM, devemos considerar que os multiletramentos já apareciam em documentos oficiais há algum tempo. Nesse mesmo sentido, mais adiante, ainda nas OCEM, temos o seguinte:

Ao mesmo tempo em que essas avaliações eram realizadas, as investigações no campo dos letramentos e dos multiletramentos avançavam e pareciam indicar a necessidade de haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas web multimodais. (BRASIL, 2006, p. 112).

Nas atividades de leitura e produção de texto do livro didático, os multiletramentos precisam estar presentes proporcionando as atividades pedagógicas que permitam ao aprendiz compartilhar observações, ideias e planos, revelar pensamentos, sentimentos, emoções e valores. Daí a importância de se trabalhar os multiletramentos, as múltiplas linguagens também no Ensino Médio, pois possibilitam o desenvolvimento integral do ser humano de forma significativa, representando uma riqueza de possibilidades. É com esse pensamento que as discussões e as análises deste trabalho têm como propósito destacar as práticas multiletradas por meio do livro didático.

2.3 Gêneros discursivos

Para nortear a pesquisa pretendida, faz-se necessário entender o conceito de gêneros do discurso. Para tanto, temos os estudos de gênero realizadas por Mikhail Bakhtin. O filósofo fez uma apresentação geral do que são os gêneros do discurso e deu contribuições muito importantes que embasam as pesquisas com gêneros.

Assim, para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são relativamente estáveis, contudo, apresentam as diversas finalidades de uso, pois caracterizam-se pela exposição do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional inseridos em todo campo das mais diversas atividades humanas no emprego da língua oral ou escrita.

Nesse contexto, para o autor, os gêneros do discurso são enunciados divididos em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários simples envolvem, em sua maioria, a comunicação oral, tais como o diálogo, a carta, dentre outros de caráter mais emergencial sem preparação ou organização da fala e, os gêneros secundários complexos

característicos de uma realização mais complexa como romances, dramas, pesquisas científicas e outros que seguem uma formalidade mais precisa de comunicação mais polida; em sua maioria, eles se apresentam na forma escrita.

Bakhtin (2011, p. 261) nos assegura que:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Outro autor que não podemos deixar de mencionar aqui no Brasil é Marcuschi, pois suas várias obras apontam para a definição de gêneros textuais. Marcuschi (2008) nos oferece um outro olhar para o assunto quando diz:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

A partir deste exposto, que nos dá um direcionamento acerca do conceito de gênero, podemos inferir que todo enunciado oral e escrito possui características textuais que respondem a uma utilidade dentro de uma atividade ou ação humana.

Marcuschi (2008) distingue tipo textual (construto teórico definido por propriedades formais), de gênero textual (realização linguística concreta definida por propriedades sociocomunicativas) e domínio discursivo (esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana) baseado também em Bakhtin.

Nos estudos sobre gêneros, Marcuschi (2008) cita teóricos como Bakhtin, Bronckart, Úrsula Fix, Miller e Eija Ventola acrescentando observações importantes acerca do assunto. Toma o conceito de Bakhtin sobre gênero, como “tipos relativamente estáveis de enunciado” para retomar uma assertiva anteriormente expressa: gêneros textuais são eventos linguísticos que não podem ser definidos apenas por aspectos formais, mas também pela sua função sociodiscursiva.

Baseado no teórico Bronckart, a afirmação sobre a apropriação de gêneros, Marcuschi observa que, em certos contextos, os gêneros são uma forma de legitimação discursiva. Fix que teoriza sobre a intertextualidade inter-gêneros (aqui ocorre o que Bakhtin denomina de “hibridização”: mescla de gêneros, onde um gênero assume a função de outro). Miller, e seu estudo sobre o “gênero como ação social”. E Ventola, “gêneros são sistemas

semióticos que geram estruturas particulares que em última instância são captadas por comportamentos linguísticos mediante registros.”

Marcuschi (2008) discorre ainda sobre as duas modalidades em que os gêneros se distribuem: oralidade e escrita. Expectativas e reações que os gêneros podem despertar no interlocutor durante a comunicação. E a perspectiva de Biber (1988 *apud* Marcuschi, 2008) que afirma isto: “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma”. Diante de todos esses conceitos, Marcuschi (2008) faz a seguinte proposição: “Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua”.

Além de Bakhtin e Marcuschi, outros autores nos auxiliam na compreensão e apropriação do conceito de gêneros: Dionísio (2007) ao fazer uma relação fundamental entre gêneros e o ensino de línguas e demais componentes curriculares enfatizando a importância do uso de diversos gêneros no processo de ensino e aprendizagem; Dolz e Schneuwly (2011) que destacam a necessidade do uso dos gêneros orais e escritos na escola, na sala de aula numa interação entre professores, alunos e toda a diversidade de gêneros; e Dias e Dell’Isola (2012) que priorizam os estudos sobre o ensino de língua estrangeira numa perspectiva teórica e prática sob a luz da diversidade de gêneros presentes nos livros e nos mais diversos contextos.

3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

O ensino de língua inglesa no Brasil passa, necessariamente, pelos documentos oficiais reguladores, tais como os PCN, o Documento Curricular que norteia a prática de ensino nos Estados da Federação e a BNCC (o documento mais recente). Então, para falar sobre ensino é necessário ler, discutir e ter o conhecimento das orientações dadas nesses documentos. Além disso, se as discussões propostas nessa dissertação giram em torno do livro didático, é fundamental se apropriar da sua história, da sua importância e da utilização feita pelo professor e pelos alunos desse recurso definitivamente presente no dia a dia escolar. Para entender sobre esses pontos e ter uma base sólida para as discussões que serão feitas ao final desse trabalho, discutiremos adiante sobre documentos oficiais reguladores das práticas de ensino e aprendizagem e sobre o livro didático.

3.1 O ensino de língua inglesa e os documentos oficiais

Vários estudiosos e autores de livros advogam sobre a importância do ensino de língua estrangeira e especificamente o ensino de língua inglesa. Entre eles, Moita Lopes (1996) faz várias ponderações sobre o ensino de línguas estrangeiras, inclusive sobre comentários e crenças de que as línguas estrangeiras são, muitas vezes, entendidas como desnecessárias para a formação do aluno da escola pública. Considerando os fatores que interferem na prática do professor de língua inglesa, o autor tem razão, pois, frequentemente, o professor de língua inglesa tem somente um período de 45 ou 50 minutos por semana para ensinar uma língua estrangeira cujas semelhanças com a língua materna dos alunos são muito poucas.

O ensino de língua inglesa no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades como a falta de material didático, ausência de um ambiente propício para a aprendizagem da língua estrangeira e carga horária insuficiente; por isso, ensinar inglês nas escolas públicas tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área (BRASIL, 1999).

Embora sejam notáveis os benefícios do ensino e da aprendizagem de língua inglesa aos discentes, muitas barreiras ainda são encontradas para o desenvolvimento deste trabalho. Nos PCN de Língua Estrangeira, podem ser encontradas referências sobre essas dificuldades: “[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno [...]. Ao contrário, frequentemente essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo [...]” (BRASIL, 1998, p. 24). Assim, “o número de aulas dedicadas à Língua

Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais” (BRASIL, 1998, p. 66).

Mesmo reconhecendo as dificuldades e as barreiras existentes no ensino de língua inglesa, podemos constatar que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998),

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ele deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15).

Baseado nessa afirmativa, o ensino de língua inglesa torna-se fundamental para o aluno, para a escola e para a sociedade. Ele dá ao ser humano em formação (física, mental, psicológica e social) uma oportunidade de descobrir-se como cidadão; conscientiza-o do papel que ele tem direito de exercer e viver.

Para que a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão aconteça, o ensino de língua inglesa precisa explorar todas as habilidades linguísticas. O aluno precisa aprender a língua ao falar, ao ouvir, ao escrever e ao ler. A leitura tem sido o primeiro foco do ensino de língua estrangeira, sendo atribuída uma posição periférica às outras habilidades linguísticas. Entretanto, o que deve ser considerado mais importante é o desenvolvimento total e equilibrado de todas as habilidades. A leitura pode ser o ponto de partida do ensino, mas outros caminhos precisam ser trilhados ao longo da estrada. Em suma, o aluno deve ser engajado para um desenvolvimento completo.

Moita Lopes (1996) afirma ser inegável que a qualidade do ensino de línguas deixa a desejar, principalmente por não ser pensada a partir da função social da língua estrangeira no Brasil. A habilidade que parece ser justificada socialmente é a da leitura, pois as necessidades de se aprender uma língua estrangeira como o inglês, geralmente, devem-se a dois fatores: leituras de textos em inglês em certos campos acadêmicos e exames de seleção de programas de pós-graduação. O autor argumenta que o objetivo do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental deve ir ao encontro de sua função social da sociedade brasileira atual, ou seja, deve ser centrado na leitura, e essa é a única justificativa social para a aprendizagem de língua estrangeira. O autor relata que

No contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida; um grande número de alunos por turma; domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 131)

Parece desanimadora a declaração acima feita por Moita Lopes (1996). Entretanto, muitos eixos temáticos podem ser explorados a partir do trabalho com a leitura. Se a leitura tem sido a atividade predominante no ensino de língua inglesa, é necessário enxergar nessa habilidade linguística um meio de desenvolver as outras habilidades que são igualmente imprescindíveis para alcançar o objetivo do ensino de línguas. Para isso, é importante lembrar que, segundo os PCN, o ensino de línguas estrangeiras deve estar inserido no princípio da transversalidade envolvendo diversas questões sociais como: relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, a educação ambiental, o respeito entre as raças, o enfrentamento dos problemas sociais, a educação para o trabalho, a realidade social entre outros.

Todos esses temas, ao estarem inseridos no ensino de língua inglesa, vão contribuir positivamente para desenvolver o engajamento discursivo por meio da atividade de leitura e para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, um procedimento pedagógico recomendado pelos PCN envolve a submissão de “todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” (BRASIL, 1998, p. 43).

Os PCN (BRASIL, 1998) fazem uma ressalva no que se refere à função do professor ao orientar as atividades de leitura. As atividades, sejam quais forem, devem ser orientadas a fim de atingir os objetivos maiores de prática social. O professor deve tomar cuidado para adequar o tema à idade dos alunos e ao meio social em que vivem. Percebe-se, então, a necessidade de uma formação docente que vise à interdisciplinaridade, os multiletramentos e o trabalho com os diversos gêneros textuais. O trabalho com a leitura deve possibilitar não só a discussão de diferentes temas, mas, também, o contato do aluno com vários tipos de texto, pois “a utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998 p. 45).

Além desses problemas de ordem estrutural, organizacional e de políticas públicas, muitos docentes de Língua Inglesa encontram uma barreira ao implantar algo novo em seu currículo educacional, há uma insegurança ou despreparo do professor em ser um mediador num trabalho interdisciplinar, já que a sua formação acadêmica é fragmentada e por vezes lhe falta tempo para estudos. É preciso perguntar o porquê de se ensinar e para quem ensinar determinado conteúdo, de onde vêm os currículos, que impactos as diferenças culturais podem influenciar dentro da sala de aula, e tantas outras questões que são necessárias para a realização da prática interdisciplinar. De acordo com Giacon (2002, p. 38), “ser

interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca, visão esta que foi condicionada pelo racionalismo técnico”. Segundo Leffa (2006), o ensino de línguas requer uma interação entre o professor e o aluno.

Entende-se que o estudo de inglês faz uma relação direta com aspectos culturais, temas de discussão social, folclóricos, geográficos, históricos, religiosos e artísticos que podem se relacionar com qualquer disciplina, ampliando as possibilidades, enriquecendo, favorecendo seu entendimento. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que você daria de forma convencional, sejam ensinados e aplicados na prática.

Assim, o estudo de línguas estrangeiras, possibilita a participação social, mantém contato com culturas, pensamentos, visões de mundo distintas, através de textos, artigos históricos, imagens artísticas, ampliando a capacidade do aluno de compreensão do desconhecido, oferecendo a oportunidade de construir conhecimento a partir de suas experiências.

Os desafios no processo de ensino e aprendizagem são constantes. Esses desafios encontraram lugar nas escolas, na sala de aula e na vida do professor e do aluno. A questão agora não se limita a aprender a falar, ouvir, escrever e ler simplesmente. O ensino de línguas passou a ter uma função social. Na verdade, essa função já pertencia ao processo de ensino e, diante dos novos desafios do mundo contemporâneo, ela não pode mais ser ignorada.

Segundo Santos (2001), no que refere ao ensino de língua estrangeira, os PCN são incoerentes, pois, em um primeiro momento, dispõem não haver limitações quanto à escolha da língua estrangeira a ser trabalhada na escola e quanto às capacidades/habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, referem também que a função social do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental relaciona-se, sobretudo, à prática da leitura. Tais comentários estabelecem “uma incoerência discursiva interna” (SANTOS, 2001, p. 40).

A autora defende que, para o pleno exercício da cidadania, talvez o principal objetivo do ensino fundamental presente nos PCN, o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver as quatro habilidades em língua estrangeira dentro da escola, e não fora dela, o que é uma questão bastante significativa. A função social da língua estrangeira estaria ligada à possibilidade de o aluno sair capacitado a receber e produzir textos orais e escritos em língua estrangeira.

Se somente é trabalhada a leitura, não existe pleno exercício da cidadania, pois [...] é de fundamental importância que essa busca do ilimitável, especialmente no contexto da escola pública, possa voltar-se para o desenvolvimento das mais variadas habilidades de

compreensão e de produção do discurso escrito e oral, de forma a permitir o amplo acesso ao conhecimento e ao pleno exercício da cidadania (SANTOS, 2001, p. 42).

As orientações contidas nos PCN do ensino fundamental são a base que norteia todo o ensino de línguas. Elas são importantes para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e conseqüentemente já dão um vislumbre sobre o ensino de língua no Ensino Médio. Entretanto, um documento oficial específico para o Ensino Médio aprofunda os conceitos sobre o ensino de língua inglesa no contexto de linguagens, códigos e suas tecnologias.

As orientações contidas no PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002), usaremos a partir de agora o termo PCN+, dizem que a aprendizagem de uma língua estrangeira, e vamos evidenciar a língua inglesa, é um processo que envolve todo um aspecto cultural complexo de uma língua fora da realidade diária do estudante e estabelece que esse aprendizado, “[...] iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem definidas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao educando utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2002, p. 93).

O PCN+ declara que o aluno não terá atingido o objetivo final do ensino de línguas ao término do ensino médio se ele não for capaz de fazer uso da língua estrangeira no seu dia a dia quando for necessário usá-la; ou seja, é impossível “conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações” (BRASIL, 2002, p. 93).

O entendimento é que ao se apropriar da língua inglesa, por exemplo, o aluno se apropria também dos bens culturais dos falantes natos e dos países onde a língua inglesa é falada. Esse novo conhecimento adquirido e dominado pelo aluno permitirá o acesso à informação em sentido amplo, uma inserção social mais qualificada. O aluno torna-se um cidadão do mundo e poderá beneficiar-se dessa nova condição social e também interferir nela.

Segundo a Lei das Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN), o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, cujas finalidades principais são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do aluno como pessoa social, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico, assim como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática.

No que se refere ao currículo do Ensino Médio, a LDBEN estabelece em seu Art. 36 que deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e que professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar deverão ser consultados sobre a escolha; No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem como meta do Ensino Médio que os alunos deverão conhecer e usar língua estrangeira escolhida como meio de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Ao comparar as declarações dos documentos oficiais citados acima com a realidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas da atualidade, observa-se uma grande diferença entre a teoria e a prática. As escolas públicas estão longe das propostas apresentadas nos documentos, pois os alunos saem do ensino fundamental acreditando que não irão aprender nada ou quase nada de inglês. Ao chegarem no Ensino Médio, esses alunos parecem estar bloqueados para continuar aprendendo uma língua estrangeira. Para a maioria dos alunos, contar apenas com as aulas de língua de inglês da escola não será suficiente para entender os textos apresentados, falar a língua, produzir textos e conversar. Na verdade, os alunos não consideram a disciplina de língua inglesa importante, por isso o ensino e aprendizagem da língua inglesa fica cada dia mais distante dos objetivos propostos nos documentos oficiais.

Entre as dificuldades no ensino de língua estrangeira, talvez a mais crítica e impactante de todas, refira-se à formação do docente. Em decorrência dessa deficiência na sua formação, que é o reflexo do ensino fragmentado, tem dificuldades para desenvolver um trabalho de interação entre sua disciplina e a de seus colegas, desvinculando, limitando a possibilidade de desenvolvimento da educação.

Com os constantes avanços tecnológicos e a facilidade proporcionada pela internet, os alunos têm acesso há inúmeros recursos, programas e instrumentos que proporcionam o aprendizado de uma língua estrangeira, por isso, os alunos chegam à escola com muito mais conhecimento a respeito do inglês e do espanhol hoje do que era possível anos atrás. Diante disso, a necessidade de qualificação dos professores de línguas é imprescindível. Saber utilizar novos recursos e ferramentas a favor de um processo de ensino e aprendizagem significativo é primordial.

Os objetivos e finalidades do ensino e de aprendizagem da língua estrangeira precisam estar bem definidos. Alinhar as propostas dos documentos oficiais com a realidade da sociedade atual é o caminho para alcançar os objetivos propostos. Aqui vale lembrar os principais objetivos que os PCNEM (BRASIL, 2000) trazem do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio: 1) saber distinguir entre as variantes linguísticas; 2) escolher o

registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; 3) escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar; 4) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; 5) compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem as produz; 6) utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita); 7) utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.

Pontuados de forma aleatória e considerando todos igualmente importantes, os objetivos do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio convoca todos os envolvidos a se comprometer com uma educação que promova um ensino baseado na interdisciplinaridade, nos multiletramentos, nos gêneros textuais proporcionando aos alunos um aprendizado significativo.

O referido documento salienta, ainda, que estes componentes não podem ser compartimentalizados, pois no ato comunicativo, todos estes componentes “estão perfeitamente inter-relacionados e interligados” (BRASIL, 2000, p. 29). Observa-se atualmente a forma com que está sendo trabalhada a língua inglesa nas escolas, o ensino acaba por se tornar uma simples repetição ano após ano e a disciplina da língua inglesa mais uma disciplina isolada no currículo. O que se observa nas escolas de uma maneira geral é o ensino da gramática e de estratégias de leituras como uma finalidade do ensino da língua estrangeira no Ensino Médio.

Conforme a BNCC, Brasil (2017), a abertura de possibilidades para se aproximar e se integrar com grupos multilíngues e multiculturais no mundo contextualizado de hoje só é possível quando a contextualização das práticas de linguagem permite aos alunos explorar diversas utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudantes e pesquisas. Além disso, é oferecido aos alunos a oportunidade de interagir e se aproximar de grupos multilíngues e multiculturais no mundo. Na BNCC, a seguinte declaração confirma o que foi dito:

No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2017, p. 476)

Fica bem claro nessa declaração que a BNCC não difere dos demais documentos oficiais no que se refere às práticas de multiletramentos. A partir do momento que o texto fala sobre reflexão crítica, usos do inglês na sociedade contemporânea e expansão de repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais, podemos entender que as orientações se referem aos multiletramentos. O ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto atual, permitem ao aluno a possibilidade de cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

Aqui destacamos mais uma importante afirmação contida na BNCC que amplia a capacidade discursiva do aluno que passará a refletir em diferentes áreas do conhecimento:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. (BRASIL, 2017, p. 477)

Embora fale em linhas gerais, A BNCC reforçar o que está presente nos documentos oficiais no que se refere ao ensino de línguas, as práticas dos multiletramentos e ao ensino para a formação integral do cidadão.

A defesa dos estudiosos é por um ensino que atenda às necessidades reais do cidadão e, para que isso aconteça, o ensino de língua inglesa deve envolver a interdisciplinaridade, os multiletramentos, os diversos gêneros textuais e as múltiplas linguagens. É nesse contexto privilegiado que se desenvolvem qualidades cidadãs, uma vez que o mesmo proporciona uma maior amplitude de relações com outros modos de expressar e de posicionar-se diante do mundo.

Enfim, um dos passos rumo à nova proposta é a mudança na postura do professor que deve colocar-se como aprendiz e buscar novas formas de trabalho para expor e discutir criticamente valores e sentidos. É importante ressaltar que a mudança de postura do professor diante desta abordagem pedagógica é essencial, e uma afirmação de Fazenda (2001, p. 38) completa a ideia “ser interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca”, esta percepção pode iniciar uma nova fase de questionamentos, um novo olhar para o mundo e para o outro.

3.2 O Livro Didático no ensino de língua inglesa

Outro fator importante para o ensino de línguas que sofreu transformações ao longo dos anos dentro do respectivo método de ensino predominante foi o livro didático. Ao aprofundar os estudos sobre o percurso histórico dos métodos de ensino, vamos encontrar os materiais produzidos para o desenvolvimento do determinado método. Nesses materiais, o livro didático aparece para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem conforme os objetivos propostos. Com isso, entendemos a importância do livro didático para o ensino de línguas.

As atividades do livro didático do método de gramática e tradução traziam certamente muitos exercícios que caracterizam a abordagem. Conseqüentemente, as atividades mudaram quando o método direto entrou em evidências e essas mudanças ocorreram também nos demais métodos e abordagens.

Na realidade escolar atual, o livro didático está entre vários outros materiais didáticos como retroprojetores, quadros, mapas ilustrativos, CDs de áudio, recursos audiovisuais como vídeos explicativos, filmes e séries, internet, redes sociais, livros paradidáticos, entre outros. Entretanto, o livro ocupa um papel principal por que nele estão contidos os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. Embora pareça retrógrado, essa ainda é a realidade de nossas escolas e salas de aula. Toda a importância dada ao livro didático como um instrumento pedagógico imprescindível no processo de ensino e aprendizagem ocorreu ao longo dos anos e é resultado de diversas questões históricas.

Diante da importância do livro didático e reconhecendo suas contribuições para o ensino, é necessário que o mesmo seja analisado para tornar-se um aliado eficaz no processo de ensino baseado nos multiletramentos. Rejeitar o livro por completo é imprudência, assim como ser guiado totalmente por ele sem fazer objeções. A análise, nesse caso, é o caminho seguro para garantir que o livro auxilie num processo de ensino que contemple a formação integral do ser humano, já muitas vezes frisada nessa pesquisa.

Hoje, no contexto social que vivemos, as atividades do livro didático precisam contemplar a interdisciplinaridade, os gêneros discursivos, as múltiplas linguagens e os multiletramentos que são fundamentais para a formação humana do leitor e do produtor de texto. Nesse processo de formação, diante das constantes mudanças no mundo e na sociedade, o livro didático aparece como uma nova tecnologia que auxilia no processo de adquirir e compartilhar o conhecimento.

Para Paiva (2015), o livro acompanha a evolução tecnológica auxiliando no ensino de língua inglesa e também enfrenta barreiras políticas e econômicas que prejudicam o ensino de línguas na Escola Pública.

A cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Assim, o livro ganhou a companhia do som e da imagem, oferecendo input menos artificial. Podemos sintetizar o percurso dessa soma de tecnologias com a seguinte linha de tempo, representando a evolução do material impresso, sonoro e visual. (PAIVA, 2015, p. 7).

Atualmente, o livro didático de língua inglesa traz um CD com áudios e atividades interativas que auxiliam o professor e o aluno nas atividades e no desenvolvimento das habilidades. Além disso, o computador, a internet, o projetor de vídeo, a lousa digital entre outros recursos trouxe inovações e dinamizaram o ensino de um modo geral, bem como o ensino de línguas. Entretanto, como Paiva (2015, p. 14) argumenta “A história da tecnologia no ensino de línguas não poderia ser linear em um país como o nosso onde as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel, o livro, e até a eletricidade esteja ao alcance de todos”. É nesse ponto que percebemos que o ensino de línguas ainda precisa avançar muito, vencer as barreiras econômicas, políticas e sociais e alcançar bons resultados.

Nos artigos, livros, palestras e grupos de estudo, a bandeira levantada por Paiva (2013, 2014) é um ensino de língua estrangeira ou segunda língua que esteja dentro da realidade social tecnológica, dinâmica e em constante transformação; que o acesso seja ofertado a todos sem restrições. As ideias defendidas pela autora dialogam com os conceitos de multiletramentos, gêneros discursivos e múltiplas linguagens porque o ensino e a aprendizagem não podem ser concebidos em blocos separados, mas requer interação, envolvimento e atividades de prática social da linguagem.

Diante dessa discussão teórica já apresentada, buscamos estabelecer um caminho que alcance um ensino de língua inglesa de excelência, a partir de uma pedagogia de ensino pertinente. Entendemos que trabalhar as práticas de multiletramentos, já existentes no contexto social, associam elementos multiculturais e multimodais, e contemplam o viés de criticidade na formação do aluno, recomendados nos documentos oficiais. Na sequência, explicamos nossos procedimentos metodológicos seguido da análise do *corpus* de pesquisa.

4 METODOLOGIA

Esta dissertação propõe uma pesquisa documental de natureza qualitativa dos livros didáticos da coleção *Way to go!* cujo objetivo principal é analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa.

Nesta etapa, a apresentação das questões de pesquisa servirá para nortear o caminho a ser percorrido. A partir dessas inquietações, as hipóteses foram levantadas e os objetivos foram definidos. Para atender a cada um dos objetivos e atingir ao objetivo geral da pesquisa, os procedimentos metodológicos ocupam um importante papel. Começando pelo mapeamento do livro, passo obrigatório nesse tipo de trabalho, passando pela seleção das atividades do livro didático e terminando com a análise de cada uma delas sob a perspectiva dos multiletramentos.

A caracterização do tipo de pesquisa, do *corpus* e do processo de coleta de dados fazem parte desse capítulo metodológico. É importante compreender as definições aqui colocadas para tornar essa pesquisa aplicável ao campo do ensino.

4.1 Questões e objetivos de pesquisa

As questões referentes ao processo de realização da pesquisa estão pontuadas nos itens que seguem. Dessa forma, trataremos dos pontos que dizem respeito às nossas indagações de pesquisa, aos objetivos, ao tipo de pesquisa utilizado, ao *corpus* da pesquisa, à seleção dos dados para a análise e aos procedimentos metodológicos.

Questão geral: De que modo as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para o ensino de língua inglesa?

Questões específicas: Quais atividades de leitura e produção de texto contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos no livro didático analisado? Como as orientações das atividades de leitura e produção de texto podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos, favorecendo a formação humana enquanto leitores e produtores de texto?

As questões de pesquisa determinam o caminho a ser percorrido. São elas que causam a inquietação necessária para buscar fontes, ler textos, selecionar teorias que estreitam

o percurso e evitam distrações. As questões norteadoras desta pesquisa evocam principalmente a importância dos multiletramentos para o ensino e a necessidade de o livro didático contemplar essa perspectiva.

As questões de pesquisa estão estritamente relacionadas com os objetivos, pois foram traçados com base nos questionamentos levantados:

Objetivo Geral: Analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para o ensino de língua inglesa.

Objetivos Específicos: 1) Mapear as propostas de atividades de leitura e produção de texto que contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos; 2) Examinar como as orientações das atividades de leitura e produção de texto da coleção *Way to go!* podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos.

4.2 Tipo de pesquisa

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa documental nos livros didáticos da coleção *Way to go!* Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental apresenta muitas vantagens considerando que: 1) os documentos, como livros, manuais, leis e outros, são ricas fontes de dados; 2) o custo da pesquisa é baixo, exigindo apenas a disponibilidade de tempo e capacidade do pesquisador; e 3) não exige contato com os sujeitos da pesquisa e a informação não corre o risco de ser prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. Uma definição dada pelo referido autor é

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Nesta pesquisa, o material utilizado é o livro didático de língua inglesa no qual serão analisadas as atividades de leitura e de produção de textos. Assim, a pesquisa bibliográfica também será feita para fundamentar os conceitos explorados na análise documental. A pesquisa proposta nessa dissertação contribuirá para as reflexões acerca da pedagogia dos multiletramentos e as contribuições para o ensino de língua inglesa.

Já em relação à fase de análise e de discussão dos resultados, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois serão estudados os resultados alcançados após a

investigação do material, ou seja, as atividades de leitura e escrita do livro didático procurando analisar as questões referentes aos multiletramentos e a relação com o ensino de língua inglesa na escola pública.

4.3 *Corpus* da pesquisa e coleta de dados

Esta dissertação concentra-se no ensino de língua inglesa na escola pública; deste modo, as atividades de leitura e produção de texto analisados nos livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio compõem o *corpus* da pesquisa e tiveram como requisitos de análise as premissas que conceituam multiletramentos, gênero discursivo, com um olhar sobre as orientações dos documentos oficiais acerca do livro didático na busca de atender aos objetivos da pesquisa já citados.

Os Livros Didáticos de Língua Inglesa totalizam 3 exemplares da coleção de livros didáticos para o Ensino Médio (Coleção – *Way to go!* de Claudio Franco e Kátia Tavares). Dessa forma, é desse universo constituído pelos 3 volumes da coleção que o *corpus* desta pesquisa foi extraído. As atividades de leitura e produção de texto foram analisadas levando em consideração as premissas dos documentos oficiais e os textos de teóricos sobre multiletramentos e gênero discursivo.

A escolha das atividades de leitura e produção de texto presentes nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para compor o *corpus* da pesquisa se deu pelo fato da coleção ter sido selecionada pelos professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte para ser usado no Ensino Médio. O processo de coleta de dados para as análises desta pesquisa se deu pela identificação e seleção das atividades de leitura e produção de texto propostas na coleção em análise, verificação da presença dos gêneros discursivos e como as atividades de leitura e produção de texto contribuiriam para as práticas dos multiletramentos. Após esse levantamento, os dados foram organizados em quadros demonstrativos categorizados de acordo com as seções relacionadas à leitura e produção de textos e, em seguida, as considerações foram feitas.

4.4 Procedimentos metodológicos

A pesquisa se concentrou na identificação e análise das propostas de atividades presentes nos livros referentes à leitura e produção de texto, conforme já mencionado. Essa investigação exigiu a leitura minuciosa das seções que trazem esse tipo de atividade, seguida

da criação de quadros, recortes das atividades dos livros, com a classificação dos gêneros discursivos explorados nas atividades e verificação de propostas de atividades que podem auxiliar no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de práticas de multiletramentos, relacionando-as mais diretamente com as categorias: multicultural e multimodal.

A análise foi realizada por meio de mapeamento e recortes das seis seções que contêm atividades de leitura e produção de texto presentes em cada uma das unidades da Coleção *Way to go!*. Seguindo a sequência apresentada nos livros, a análise começou pela seção de leitura prévia (*Before Reading*); passou pela seção de atividades de leitura (*Reading*); em seguida, a seção de atividades de leitura para a compreensão geral (*Reading for general comprehension*); a seção de atividades de leitura para a compreensão detalhada (*Reading for detailed comprehension*); a seção de atividades de leitura para o pensamento crítico (*Reading for critical thinking*); e, por fim, a análise da seção de atividades de escrita (*Writing*).

Por meio do mapeamento foi possível construir quadros que sintetizaram as atividades de cada seção apresentando também as características e os objetivos de cada uma delas. Assim, identificamos que cada seção apresentava características similares que se reproduziam nas demais unidades de cada volume, ou seja, estava presente em toda a coleção analisada. Do mesmo modo, os recortes de atividades foram feitos em unidades diferentes dos três volumes da coleção considerando que todas seguiam uma mesma estrutura e, por isso, os recortes de cada uma das seis seções foram suficientes para analisar a coleção *Way to go!* de modo geral.

Retomamos a partir desse ponto às questões levantadas nessa pesquisa e os objetivos definidos com base nelas. Pretendemos com isso, descrever o que foi feito para alcançar cada objetivo.

Os crescentes estudos sobre gêneros discursivos, múltiplas linguagens e multiletramentos trouxeram desafios para o ensino de línguas. No que se refere ao ensino de língua inglesa, um dos desafios é oferecer um livro didático aos professores e alunos que contemplem essa perspectiva de ensino. Diante disso, a hipótese levantada é: Os livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio apresentam propostas de atividades de leitura e produção de texto numa perspectiva dos multiletramentos, uma vez que não contempla algumas características das práticas multiletradas (ROJO, 2012). Diante dessa hipótese, definimos o objetivo geral: Analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para o ensino de língua inglesa.

A hipótese e o objetivo gerais de uma pesquisa são contemplados por meio das hipóteses e objetivos específicos. A seguir, apresentamos cada hipótese junto com cada objetivo e descrevemos quais estratégias foram adotadas para ter as respostas pretendidas.

A hipótese específica 1 é: A propostas de atividades de leitura e produção de texto contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos. A essa hipótese está atrelado o objetivo específico 1: Mapear as propostas de atividades de leitura e produção de texto que contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos.

No que se refere às atividades de leitura, verificamos aqui a necessidade de classificar cada texto proposto no livro didático em seu gênero discursivo. Esse foi o primeiro passo para entender como as atividades de leitura estavam organizadas. Diante disso, construímos um quadro que comportou: o título do texto de leitura, as características básicas desse texto e o gênero discursivo no qual esse texto se enquadra.

Em seguida, analisamos os textos e as atividades de leitura e de escrita sob a perspectiva dos multiletramentos guiados pelas categorias e pelos critérios do quadro seguinte:

Quadro 2 – Categorias dos Multiletramentos e descrições para análise

CATEGORIAS	CRITÉRIOS (descrição)
Multicultural	Aspectos raciais Ponto de visão ou viés crítico Tipo de informação Vocabulário
Multimodal	Uso de cores e imagens Efeitos gráficos Estrutura da informação Críticidade na escolha dos gêneros discursivos

Fonte: Elaboração própria.

Essas categorias foram definidas a partir dos estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres. Com base nessa perspectiva, entendemos que os multiletramentos apresentam essas características principais e conseqüentemente as atividades de leitura e escrita propostas no livro didático em análise devem se enquadrar ou não dentro dessa perspectiva.

O objetivo 1 requereu duas ações principais para ser contemplado por completo. A primeira foi a classificação dos textos proposto em cada unidade dentro dos gêneros discursivos. Essa classificação auxiliou na segunda ação que examinou cada atividade de leitura e produção de texto identificando a presença da categoria multicultural e multimodal.

É interessante ressaltar que a simples classificação dos textos em gêneros discursivos já possibilitou uma visão geral do que a atividade de leitura oferece acerca dos aspectos multiculturais e multimodais. Além do texto, porém, analisamos quais as atividades relacionadas ao texto e as atividades de produção que também contemplam os multiletramentos.

A hipótese específica 2 é: As atividades de leitura e produção de texto possibilitam os multiletramentos por parte dos alunos favorecendo a formação humana enquanto leitores e produtores de texto. Para atender a essa hipótese, o objetivo específico 2 foi definido: Examinar como as orientações das atividades de leitura e produção de texto da coleção *Way to go!* podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos.

A seguir, apresentamos o quadro 2 que alinha de forma estrutural qual é a questão de pesquisa, o objetivo correspondente, qual categoria é analisada e principalmente mostra os procedimentos que foram seguidos para que a análise pudesse ser feita e alcançasse os objetivos propostos.

Quadro 3 – Análise de dados

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
De que modo as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção <i>Way to go!</i> para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para o ensino de língua inglesa?	1. Analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção <i>Way to go!</i> para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa.	Multicultural e multimodal	Descrição da organização (capítulos e seções) composicional do LD analisado; Discussão da adequação do LD às orientações do PCNEM, PNLD, OCN; Identificação das atividades de leitura no LD analisado; Classificação dos gêneros discursivos nas atividades de leitura, relacionando-os com a noção de múltiplas linguagens; Análise dos aspectos multiculturais e multimodais contemplados nas atividades de leitura e de produção de texto do LD em questão
Quais atividades de leitura e produção de texto contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos no livro didático analisado?	1.1 Mapear as propostas de atividades de leitura e produção de texto que contemplam o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos multiletramentos.	Aspectos Multiculturais e Multimodais	Análise dos aspectos multiculturais e multimodais inscritos nas atividades de leitura e de produção de texto

(Continua...)

(Continuação)

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Como as orientações das atividades de leitura e produção de texto podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos, favorecendo a formação humana enquanto leitores e produtores de texto?	1.2 Examinar como as orientações das atividades de leitura e produção de texto da coleção Way to go! podem auxiliar as práticas dos multiletramentos por parte dos alunos.	Aspectos Multiculturais e multimodais	Análise dos aspectos multiculturais e multimodais nas atividades de leitura e produção de texto

Fonte: Elaboração própria.

O quadro de Categorias dos Multiletramentos e descrições para análise usado para buscar atender o objetivo 1 é muito importante para o objetivo 2. Com base nele, verificamos como as mesmas atividades analisadas no primeiro momento encaminham os alunos a serem multiletrados enquanto leitores e produtores de texto. Sendo assim, analisamos como as atividades de leitura possibilitam a percepção das categorias e dos critérios selecionados. Nesse quesito foi analisado como o aluno é instigado a perceber os aspectos que caracterizam as atividades e como ele é direcionado para essa percepção.

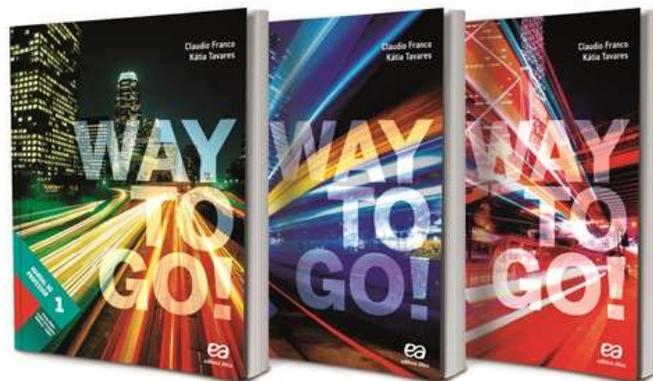
Do mesmo modo, analisamos como as atividades de produção de texto proporcionam as condições para a realização da prática dos multiletramentos; na produção, o aluno deve estar apto para desenvolver textos, atividades e leituras que apresentem os aspectos multicultural e multimodal. Os multiletramentos não objetivam engessar o aluno a seguir sempre uma única maneira de fazer, de ler ou de produzir; pelo contrário, permitem que o aluno realize suas atividades consciente da diversidade presente no processo.

5 OS MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO

Após a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos aqui apresentados e discutidos, passamos para a análise das atividades de leitura e produção de texto da coleção *Way to go!* que foram selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho. Considerando que a pesquisa está em fase de escrita concluída, apresentamos os resultados conforme foram obtidos no processo de construção. O processo inicial de análise se deu, como já mencionado, com a busca das atividades que fazem parte dos três livros da coleção investigada e, posteriormente, na análise das atividades de leitura e produção de texto que se baseiam nos conceitos de multiletramentos e de gêneros discursivos.

Dessa maneira, a seguir encontra-se um levantamento realizado nos três livros da coleção *Way to go!* dos autores Claudio Franco e Kátia Tavares, aprovada pelo PNLD (2018). A coleção foi disponibilizada junto com outras 4 coleções para a escolha feita pelos professores em suas respectivas escolas. Uma vez aprovada, a coleção permanece durante os três anos seguintes (2018, 2019 e 2020) nas salas de aula com os alunos e professores das escolas públicas do Brasil. Abaixo, a apresentação do três volumes que compõem a coleção *Way to go!*:

Figura 1 - Capas dos livros da Coleção *Way to go!*



Fonte: (FRANCO; TAVARES. 2017).

Cada volume da coleção *Way to go!* apresenta uma unidade introdutória (*Tips into Practice*), oito unidades principais, quatro unidades de revisão (*Review* – de 1 a 4) e dois projetos interdisciplinares divididos em duas partes (*Project 1A e 1B e Project 2A e 2B*). A

unidade introdutória apresenta aos alunos estratégias de compreensão de textos escritos e orais a partir de textos e exercícios. Além de trabalhar estratégias de compreensão oral e escrita e/ou de resolução de provas (volume 3), a unidade introdutória também traz uma seção especial que apresenta a língua inglesa em situações de aprendizagem e conteúdos relacionados a habilidades de estudo que podem auxiliar os alunos ao longo do ano letivo.

As oito unidades principais estão divididas em seções. Estão presentes em todas as unidades principais as seguintes seções: *Warming Up* (que abre cada unidade), *Before Reading* (que prepara os alunos para a leitura), *Reading* (que traz o texto principal), *Reading for General Comprehension* (que apresenta atividades de compreensão geral do texto principal) e *Reading for Detailed Comprehension* (que apresenta atividades de compreensão detalhada do texto), *Reading for Critical Thinking* (que traz questões para discussão e reflexão crítica), *Vocabulary Study* (que aborda aspectos lexicais), *Language in Use* (que apresenta e explora aspectos gramaticais), *Listening and Speaking* (que propõe atividades de compreensão e produção oral) – cada volume acompanha um CD de áudio, *Writing* (que apresenta uma proposta de produção escrita) e *Looking Ahead* (que amplia a discussão sobre o tema da unidade relacionando-o com a realidade do aluno e sua comunidade).

Além dessas seções que compõem as unidades de cada volume, a coleção *Way to go!* contém, a cada duas unidades, a seção *Review*. Considerando que cada volume tem oito unidades principais, a seção *Review* aparecerá 4 vezes em cada volume. Essa seção contém quatro subseções e um projeto tendo como objetivo envolver outras disciplinas com os temas sociais discutidos nas duas unidades principais anteriores por meio de atividades práticas. As subseções são: *Reading* (um texto para leitura), *Language in Use* (exercícios gramaticais contextualizados), *Studying for Exams* (questões do ENEM), *Thinking about Learning* (questões para detectar aprendizagens pessoais adquiridas nas unidades anteriores) e *Project* (proposta de projeto interdisciplinar e social).

No final de cada volume, a coleção *Way to go!* oferece materiais de suporte ao aluno e outras atividades extras. São elas: *Language Reference and extra Practice* (resumo dos pontos gramaticais com atividades de fixação), *Irregular Verbs* (lista de verbos irregulares por ordem alfabética e agrupados por formas semelhantes), *Extra activities* (atividades extras relacionadas com cada unidade principal), *Studying for Enem* (simulados com questões do Enem), *Glossary* (um dicionário com traduções de palavras usadas nas unidades principais), *Index* (índice remissivo) e *Bibliography* (Bibliografia). Abaixo, apresentamos um quadro que resume a estrutura organizacional dos livros da Coleção *Way to go!*.

Quadro 4 – Estrutura organizacional da Coleção *Way to go!*

COLEÇÃO WAY TO GO! - VOLUMES 1, 2 e 3	Antes das unidades	Conheça o livro e Understanding Instructions in English Tips into Practice (Unidade introdutória)		
		Seções comuns a todas as unidades principais	Review e Project a cada duas unidades principais	
	UNIDADES PRINCIPAIS	01	WARMING UP READING VOCABULARY STUDY LANGUAGE IN USE LISTENING AND SPEAKING WRITING LOOKING AHEAD	Review 1 (reading, language in use, Studying for Exams, Thinking about Learning) / Project 1A
		02		
		03		Review 2 (reading, language in use, Studying for Exams, Thinking about Learning) / Project 1B
		04		
		05		Review 3 (reading, language in use, Studying for Exams, Thinking about Learning) / Project 2A
		06		
		07		Review 4 (reading, language in use, Studying for Exams, Thinking about Learning) / Project 2B
		08		
Após as unidades	Language Reference and Extra Practice, Irregular Verbs, Extra Activities, Studying for Enem, Glossary, Index e Bibliography.			

Fonte: Elaboração própria.

Feita essa apresentação geral das unidades da coleção *Way to go!*, a tabela a seguir descreve os conteúdos/atividades de 6 (seis) seções com seus objetivos. Nesta tabela, estão selecionadas apenas as seções que têm relação com os objetivos da pesquisa, ou seja, são as atividades de leitura e de escrita.

Quadro 5 – Seções de análise e seus conteúdos e objetivos

Seção	Conteúdos	Objetivos
<i>Before Reading</i>	Exercícios variados, incluindo, em algumas unidades pequenos textos relacionados ao texto principal da unidade	Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou gênero do texto principal da unidade; Levar os alunos a estabelecer hipóteses sobre o texto principal da unidade, que serão verificadas durante a leitura.
<i>Reading</i>	Textos de gêneros variados sobre temas relevantes para o aluno e a sociedade	Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes; Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem ampliação do seu conhecimento de mundo.

(Continua...)

(Continuação)

Seção	Conteúdos	Objetivos
<i>Reading for General Comprehension</i>	Questões para a compreensão geral do texto principal da unidade	Desenvolver a habilidade de leitura para a compreensão do texto de forma global
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade	Desenvolver a habilidade de leitura para a identificação de informações específicas e para o estabelecimento de relações entre as ideias do texto
<i>Reading for Critical Thinking</i>	Perguntas sobre questões sociais, culturais e/ou éticas relacionadas ao texto principal da unidade	Levar os alunos a estabelecer relações entre o texto principal e sua realidade
<i>Writing</i>	Atividade de produção escrita do gênero textual trabalhado ao longo da unidade, com orientações de passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão por pares e reescrita	Levar os alunos a observar as características de diferentes gêneros textuais; Levar os alunos a redigir textos de diferentes gêneros; Levar os alunos a identificar os elementos envolvidos no contexto da produção escrita em questão; Levar os alunos a compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro anterior sintetiza uma sequência de atividades que priorizam a leitura seguidas, na parte abaixo de cada atividade no livro, por atividades que após algumas seções, trabalham vocabulário e pontos gramaticais, com foco na escrita. Essas sequências se repetem nas oito unidades de cada volume da coleção *Way to go!* por fazer parte da estrutura do livro, mas também como uma forma de valorizar, de dar ênfase a esses dois componentes importante do ensino-aprendizagem.

Na sequência com foco na leitura, a sistematização das atividades segue uma ordem básica: leitura prévia, a leitura, a interpretação da leitura partindo de aspectos gerais para mais específicos e termina com uma atividade que objetiva a reflexão, a relação com o mundo e a interação com a realidade do aluno, da escola, da comunidade e da sociedade de um modo geral. É interessante observar que essa sequência é lógica e que ela ocupa boa parte das atividades de cada unidade. De certa forma, há uma valorização do processo de leitura.

Por outro lado, a sequência com foco na escrita, na produção de texto, tem uma sistematização mais simples, mais compacta, ocupando apenas uma página de cada unidade. A orientação para o processo de escrita é sucinta embora envolva passos importantes para a concretização das atividades. Primeiro, o aluno é orientado a observar as características do

gênero discursivo, no qual o texto principal da unidade e/ou os outros textos, que aparecem no decorrer da unidade em que estão inseridos. Segundo, com base nas características observadas, o aluno produz um texto que, por fim, será revisto e reescrito (se necessário). Nesse processo de produção de texto, o aluno é orientado a trabalhar sua criticidade e se aproximar ao máximo da sua realidade, redigindo sobre temas pertinentes da sociedade onde está inserido e fazendo ouvir a sua voz, relacionando-se assim, com um dos elementos dos multiletramentos: a multiculturalidade. A sequência termina incentivando à exposição das produções feitas pelos alunos em murais da escola, em lugares públicos da comunidade, em sites e blogs, ou promovendo palestras e debates sobre os temas, que se relacionam aos aspectos multimodais e do estudo dos gêneros, quando proporcionam a escolha de modos que atinjam os fins propostos.

Compreendendo a estrutura e a organização dessas seções que estão estritamente relacionadas com a leitura e a produção de texto analisaremos a seguir, como cada uma delas se apresenta na coleção *Way to go!* e qual a relação dessas atividades com os multiletramentos tendo como referencial as categorias: multicultural e multimodal, e os critérios relacionados a cada uma delas. A análise seguinte é feita a partir de recortes tirados de algumas unidades dos 3 volumes que compõe a coleção considerando que todas seguem uma mesma sequência e apresentam as mesmas características. Dessa forma, ao analisar uma atividade de leitura, por exemplo, estaremos contemplando as demais atividades de leitura de cada volume, pois elas apresentam orientações similares, diferenciando-se apenas por questões referentes ao tema discutido na unidade.

5.1 Antes da Leitura (Before Reading)

A prática da leitura em si requer muito mais do que simplesmente decodificar letras, sílabas, palavras, frases e parágrafos. Quando falamos de leitura na língua inglesa, ou seja, numa língua que não é a materna, a prática exige um pouco mais de atenção, de conhecimento prévio e, em alguns casos, a leitura apenas de aspectos multimodais como imagens, palavras em destaque, títulos e observação de cores e símbolos. A leitura requer entendimento para atingir o seu objetivo comunicativo, para isso todos os fatores e aspectos que envolvem um texto precisam ser considerados e apreciados. O exercício de leitura prévia tem auxiliado significativamente o processo de leitura. O quadro abaixo mostra, de forma pontuada, como a coleção *Way to go!* apresenta a seção *Before Reading* para atender a essa prerrogativa importante da leitura.

Quadro 6 – Mapeamento da seção Before Reading – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

Unid.	Pág.	Seção: BEFORE READING	Descrição / Características
1	23	4 questões acerca do uso de tecnologias digitais na sala de aula	1ª questão requer respostas pessoais sobre o assunto geral; 2ª questão propõe uma análise rápida do texto principal (imagens, título e leiaute); propõe a leitura de biografia sobre o autor do texto principal para fazer inferências (Cap. 8);
2	37	3 questões acerca do uso econômico de energia	3ª questão antecipa as discussões sobre o gênero discursivo do texto principal (Cap. 1); requer dicas sobre o assunto principal (conhecimento prévio dos alunos) (Cap. 2); requer quais palavras e expressões podem ser encontradas no texto principal (Caps. 3, 5, 6, 7); propõe uma análise rápida do texto principal (autor, título e estrutura) (Cap. 8);
3	56 e 57	3 questões acerca do turismo no Brasil	4ª questão requer inferências sobre o texto principal (Cap. 1); fazer um mapa mental com palavras e expressões que podem ser encontradas no texto (Cap. 6);
4	71	5 questões acerca da demonstração de emoções humanas dando destaque ao choro.	5ª questão requer quais palavras e expressões podem ser encontradas no texto principal (Cap. 4).
5	91	3 questões acerca da história de Ayrton Senna	
6	105	4 questões acerca de descobertas científicas	
7	125	3 questões acerca da relação entre vídeo games e atividade física	
8	139	3 questões acerca de poemas e poetas	

Fonte: Elaboração própria.

A seção *Before reading* é a estratégia inicial para despertar no aluno o desejo pela leitura. Por meio de questões que variam três e cinco, o aluno é levado a fazer inferências, análises rápidas, pensamento subjetivo e discussões prévias sobre o título do texto, o autor, o assunto, a fonte e o gênero discursivo. As questões, às vezes, também requerem a opinião do aluno sobre o texto que será lido na seção seguinte. Embora o quadro 5 apresente apenas o mapeamento da seção *Before reading* do Volume 1, ele expressa o que os volumes 2 e 3 trazem na referida seção. As questões variam de tema, de assunto e de gênero, mas sempre buscam o mesmo objetivo a cada unidade, a cada volume, ou seja, despertar no aluno ideias e conceitos prévios, por esse motivo entendemos que esta seção atende ao propósito de ensino a partir dos multiletramentos, porque ativa o conhecimento crítico do aluno, fazendo-o pensar na relação do texto lido com seu contexto social. A escolha de relacionar gêneros distintos como: biografia, reportagens, artigo científico, poemas, anúncios publicitários, dentre outros, proporciona ao aluno vivenciar a diferença entre os discursos utilizados no ato comunicativo, levando-o a refletir sobre quando utilizar cada gênero, diante da necessidade de cada evento. Ainda nesta seção percebemos os elementos multiculturais e multimodais, presentes na diversidade de imagens, sons e culturas, utilizados para relacionar, por exemplo, os adeptos da educação física com os jogadores de vídeo game, sugerindo que o aluno pense na relação de

quem “treina o corpo” e quem “treina a mente”, dentre tantas outras associações possíveis. Abordaremos de forma mais detalhada, esses elementos na sequência desta análise.

A seguir apresentaremos as imagens da seção em questão (Before reading) de unidades selecionadas (uma de cada volume da coleção). Essa apresentação servirá para mostrar como a dinâmica se repete a cada unidade e em cada volume da coleção.

Figura 2 – Seção Before reading – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio.

BEFORE READING

1. Answer the questions below in your notebook. The expressions from the boxes below can help you answer questions **b** and **c**. *Personal answers.*

a. In your opinion, what makes people cry? Is it possible to cry for positive reasons?

b. How often do you cry?

very often • frequently • once in a while • never

often = frequently

c. On what occasions do you cry? I cry every time I...

watch a sad movie • listen to a sad song • cut up an onion • argue with my friends or parents • have a bad headache • go to a funeral

d. Do you cry to get what you want?

e. In your opinion, who cries more often: men or women? Why?

2. Read the **title** of the text on the next page. In your opinion, is crying good for you? *Personal answer.*
As atividades 2 e 3 devem ser feitas oralmente em português ou inglês, e seu critério.

3. Now take a look at the **picture** and the four **headings** along the text on the next page and answer the questions below. *Personal answers.*

a. Do you think the picture is a work of art? Why?

b. In your opinion, what feelings and/or ideas are represented in the picture?

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016a, p. 71).

Como mostra a figura, as atividades da seção incluem perguntas pessoais que, nesse caso, apresentam expressões que podem compor a resposta do aluno e, além disso, orienta para ler apenas o título e dar uma opinião; direciona o aluno a observar imagens, expressões e palavras em destaque ao longo do texto para fazer inferências sobre o assunto principal do texto. Aqui podemos questionar: Por que esses tipos de perguntas vão se repetir em cada unidade e ao longo dos volumes? A resposta está no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos estão num processo de aquisição de conhecimento, de fixação de conceitos e práticas. Então, ao se deparar com essas questões na primeira unidade, eles podem e vão sentir dificuldades, mas, superado esse primeiro momento, praticado o exercício de pensar, de inferir e de opinar; os alunos responderão às questões da unidade seguinte com mais segurança e o exercitar essas funções de aprendizagem, eles se apropriaram do conhecimento e passarão a fazer isso com mais propriedade e segurança.

As atividades dessa seção contemplam aspectos multiculturais e multimodais. Tendo como base o quadro 1, entendemos que os alunos terão que, no mínimo, expressar seu ponto de vista, que está naturalmente envolvido de aspectos sociais e culturais considerando que cada indivíduo vive uma realidade particular de formação de caráter e vivência. Numa sala de aula com cerca de vinte alunos, mesmo morando na mesma comunidade e tendo a convivência diária e de longos anos, as opiniões se divergem. É nesse ponto que entendemos que as discussões e debates prévios alargam as possibilidades de entendimento, de opiniões possibilitando a prática dos multiletramentos.

No exemplo da Figura 2, percebemos nossas duas categorias de análise contempladas, pois o aluno, provocado pela atividade, usará seu repertório multicultural para responder, por exemplo, na questão 1, alternativa e):

“In your opinion, who cries more often: men or women? Why?”

“Na sua opinião, quem chora com mais frequência homens ou mulheres? Por quê?”

Para responder essa pergunta o aluno fará inferências ao repertório do seu contexto social e várias respostas poderão ser apresentadas. Analisando essa sentença, com base na categoria multicultural, percebemos que a categoria é contemplada, pois o aluno recorre aos critérios de: Aspectos raciais, Ponto de visão ou viés crítico, Tipo de informação e Vocabulário para responder. Em relação aos aspectos raciais, o aluno pode relacionar se culturalmente o ato de chorar está associado a alguma característica de raça, utilizando o seu ponto de vista a partir das experiências que teve contato. O termo “often” é um tipo de informação que, dependendo do nível de vocabulário, pode despertar no aluno que “com mais frequência” as mulheres choram mais, mas os homens também podem chorar. Espera-se que a maior parte dos alunos ainda responda que o homem chora mais, pois nas diversas culturas ao redor do mundo foi naturalizado que “homem não chora”. Essa discussão, a partir da categoria multicultural, é importante também para que, o professor possa confrontar um debate sobre essas opiniões, na tentativa de ampliar o viés crítico dos alunos desconstruindo também conceitos erroneamente normalizados.

A categoria multimodal também é contemplada na atividade, como pode ser percebido na questão 3, alternativas a) e b).

*“Now take a look at the **picture** and the four **headings** along the text on the next page and answer the questions below.*

a. Do you think the picture is a work of art? Why?"

b. In your opinion, what feelings and or ideas are represented in the picture?"

“Agora, dê uma olhada na **foto** e nos quatro **títulos** ao longo do texto na próxima página e responda às perguntas abaixo.

a. Você acha que a imagem é uma obra de arte? Por quê?"

b. Na sua opinião, que sentimentos e / ou ideias são representados na imagem?"

Figura 3 – Seção Before reading – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

Is crying good for you?

by Kim Schworm Acosta
Photography by Martha Rich

Why we cry Humans most likely cry to solicit help and comfort, and sometimes to ward off aggression from others (female tears can stop men from being mean). It has these functions in helpless, dependent babies, and we have little reason to assume that this trait changes as people get older.

Why it feels good It's possible that there is some physiological benefit to crying, such as stimulation of the parasympathetic nervous system.



Why women cry more First, the male sex hormone testosterone seems to inhibit actually cry for all the time that we missed each other. And while getting married is

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016a, p. 72).

O enunciado da questão já remete para a questão multimodal quando destaca (negrito) as palavras “**picture**” e “**headings**”. Para além do destaque visual, esse tipo de marcação é um recurso multimodal, também porque faz a associação entre imagem e escrita, sinalizando para o aluno que ele precisará fazer essa relação para responder à questão. Assim, a categoria multimodal, na atividade, é percebida a partir dos critérios: Uso de cores e imagens, Efeitos gráficos, Estrutura da informação e Criticidade na escolha dos gêneros discursivos. A questão foi pensada com um propósito comunicativo e para tanto o gênero escolhido (Descrição de imagens), foram pensados para atingir esse propósito. Além do recorte apresentado

anteriormente, é necessário mostrar mais dois exemplos da seção em análise. Desta vez, as imagens dos volumes 2 e 3 da coleção *Way to go!* confirmam a importância da leitura prévia.

Figura 4 - Seção Before reading – Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

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.

a. What is the name of the band? *Evanescence.*

b. What kind of band is it? *A rock band.*

c. Who is the lead vocalist? *Amy Lee.*

d. Have you ever heard any of this band's songs? Do you like them? *Personal answer.*

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

a. Where was the text published? *Suggested answers: In a (Canadian) magazine / Faze magazine.*

b. In your opinion, who would be interested in this text? *Evanescence fans/teenagers.*

c. In which section of the magazine was it published? *Real life.*

d. What do you expect to find in this section? *Suggested answers: Interviews, stories about people's personal lives, stories about everyday topics.*

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

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016b, p. 125)

A observação das imagens que compõem um texto, requerida em boa parte das atividades que fazem parte da *Before reading*, aponta para o aspecto multimodal. Na maioria das vezes, os alunos se concentram apenas no texto escrito, nas palavras, frases e parágrafos e esquecem de considerar a imagem, a fotografia e os desenhos como meios que facilitam a leitura e o entendimento do texto.

Em relação aos multiletramentos, a categoria multimodal nos textos pode ser percebida por meio dos marcadores em negrito, referência direta à efeitos gráficos e estrutura das informações, a partir das representações de imagens, que vão além da palavra escrita. O destaque ao gênero “magazine” ou revista, reforça a intenção de proporcionar ao aluno possibilidades de repertório para cada evento comunicativo que se pretenda.

Na Figura 2, o leitor é orientado a responder as questões com base apenas no aspecto multimodal do texto. É como se a observação parcial centrada nas diversas formas de imagem já pudesse dar informações necessárias para o entendimento do texto. Com isso, o aluno percebe que a leitura requer muito mais do que simplesmente saber ler.

O movimento retórico da análise anterior se repete, nas relações propostas ao leitor, pois os elementos da categoria multicultural, vão partir do repertório do contexto social do aluno, como podemos perceber na questão 1, em todas as alternativas.

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

- a. What is the name of the band?*
- b. What kind of band is it?*
- c. Who is the lead vocalist?*
- d. Have you ever heard any of this band’s songs? Do you like them?”*

“Vire a página e, antes de ler o texto, observe a figura e seu título. Em seguida, responda às perguntas abaixo em seu caderno.

- a. Qual o nome da banda?*
- b. Que tipo de banda é essa?*
- c. Quem é o vocalista principal?*
- d. Você já ouviu alguma das músicas dessa banda? Você gosta deles?”*

Espera-se que as respostas se dividam, em decorrência dos diferentes níveis de cultura, ponto de visão, tipos de informação e vocabulário a que tiveram acesso, e, portanto, alguns alunos que conheçam e saibam informações pontuais relacionadas a banda e outros que não conheçam e precisarão pesquisar fora do livro.

Apesar de parecer exaustivo, se faz necessário perfazer o movimento estrutural observado em toda a coleção *Way to go!*, também no volume da 3ª série, para constatação do que já dissemos anteriormente, e aqui retomamos, de que todas as seções seguem uma mesma sequência e apresentam as mesmas características. Assim, ao analisar uma atividade de leitura, pudemos constatar que contemplam as demais atividades de leitura de cada volume, pois elas apresentam orientações similares em relação à estrutura.

Nos 3 volumes da coleção, em cada uma das 8 unidades, na seção que apresenta a leitura prévia, antes da seção de Leitura (que é o texto principal), a atividade vai requerer do aluno um exercício de observação, de identificação de aspectos e de conhecimento prévio que auxilia na percepção de contexto, de mundo e de tópicos a serem discutidos ao fazer a leitura ou nas seções de compreensão de texto.

Figura 5 – Seção Before reading – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

BEFORE READING

Importance of the Amazon rain forest: home to many plants and animals; the world's largest tropical forest; valuable source of medicines
 Causes of deforestation: expansion of agriculture; extraction of minerals and generation of energy; road construction
 Consequences of deforestation: change in climatic conditions; destruction of natural habitats; endangerment of species

1. Replace each icon with an expression from the following box to complete the table below.
 Write the answers in your notebook.

Importance of the Amazon rain forest	Causes of deforestation	Consequences of deforestation
⊗	⊗	⊗
⊗	⊗	⊗
⊗	⊗	⊗

change in climatic conditions • road construction • destruction of natural habitats • endangerment of species • expansion of agriculture • home to many plants and animals • the world's largest tropical forest • valuable source of medicines • extraction of minerals and generation of energy




Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 91).

Para reforçar o conceito discutido anteriormente, apresentamos a Figura 5 que revela como a *Before reading* é importante para a compreensão do texto. É um passo importante para selecionar os pontos principais do texto com base em palavras e frases chaves. No que se refere à categoria multimodal, percebemos a estrutura da informação no uso de uma tabela simples para organizar os principais pontos a serem lidos no texto. Essa é uma estratégia multimodal para estruturar a informação. A partir dessa tabela, o aluno consegue visualizar melhor as principais ideias apresentadas no texto (que será lido na sequência) e também organizar as próprias ideias na cabeça.

Aqui observamos também como o aspecto visual da atividade já desperta a atenção e o interesse do leitor pela própria atividade e, conseqüentemente, pela leitura. Embora não seja o objetivo principal, o aluno já pratica uma atividade necessária para sintetizar conceitos complexos em forma de diagrama. No que se refere à leitura de textos em inglês, o diagrama possibilita ter uma visão geral do texto sem se preocupar com a tradução de termos secundários. Assim percebemos que a categoria multimodal dá conta de fazer relações entre o repertório do aluno com os critérios de Uso de cores e imagens, Efeitos gráficos, Estrutura da informação e Criticidade na escolha dos gêneros discursivos.

Ainda no volume 3, a figura 6 apresenta uma atividade da *Before Reading* que exige do aluno esquematizar em forma de diagrama as palavras principais de um determinado tema. Esse tema, que discute aspectos sociais e raciais (um pressuposto da categoria da multiculturalidade), é o tema central da leitura seguinte, por isso ter uma noção prévia é um facilitador da leitura.

Assim reiteramos que o ensino de língua inglesa, a partir de uma proposta que engloba os multiletramentos, pode dar conta também da categoria multicultural, porque oportuniza aos alunos fazerem associações, das informações contidas no texto com o seu contexto social, refletindo sobre os Aspectos raciais, Ponto de visão ou viés crítico, Tipo de informação e Vocabulário apresentados.

Figura 6 – Seção Before reading – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

BEFORE READING Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto ou o gênero do texto favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e sua compreensão.

1. Copy the following diagram in your notebook. Then complete it by replacing each icon with a word or expression from the box below and find the associations with *ethnic diversity*.

racial quotas • racism • apartheid • white supremacy • multiculturalism

Veja nota sobre **apartheid** na seção Notas Culturais e Linguísticas deste Manual do Professor.

A political system of racial segregation in South Africa from 1948 to 1994. It enforced a racial hierarchy that privileged white South Africans.

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 **prejudice** e **policies**.

The belief that members of one race are superior to members of other races.

★ apartheid

★ racism

★ policies

★ prejudice

ethnic diversity

★ awareness

★ white supremacy

★ racial quotas

★ multiculturalism

It is an affirmative action policy intended to combat a situation of racial inequality. It grants educational opportunities for non-whites.

The belief that members of the white race are superior to members of other races.

The doctrine that several different cultures can coexist peacefully in a single country.

Pergunte aos alunos o que eles entendem pela expressão "affirmative action policy". Explique que políticas ou programas de ação afirmativa privilegiam uma etnia, ou às vezes um gênero, com dois objetivos principais: compensar efeitos de séculos de injustiça social e aumentar a diversidade em uma população de estudantes ou trabalhadores.



É importante destacar que as figuras selecionadas para exemplificar e dar suporte às discussões da seção *Before reading* são exemplos de atividades presentes nos três volumes da coleção. O que queremos dizer com isso é que os aspectos de multiculturalidade e multimodalidade também estarão presentes em todas unidades dos três volumes. É através desses recortes que podemos mapear as atividades e examinar como as orientações das atividades auxiliam a prática dos multiletramentos por parte dos alunos alcançando os objetivos dessa pesquisa.

5.2 Leitura (Reading)

A seção *Reading* é foco da seção anterior e das seções posteriores. É aqui onde as inferências feitas no *Before reading* encontrarão significados. O quadro 7 mapeia os textos presentes em cada uma das unidades do Volume 1 da coleção; além disso, cada título é acompanhado com a descrição, as características e o gênero discursivo do qual o texto faz parte.

Quadro 7 – Mapeamento da seção Reading - Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

Unid.	Pág.	Seção: READING <i>Título do Texto</i>	Descrição/ Características	Gênero Discursivo
1	24	<i>Technology in the classroom: what teachers want</i>	Texto colorido contendo muitas imagens contendo discussões acerca do uso de tecnologia na sala de aula por parte dos professores e os efeitos sobre o ensino-aprendizagem.	Infográfico
2	38	<i>Energy saving climate change tips for your school</i>	Texto colorido com palavras-chave partindo de um tema central (economia de energia); Uma maneira de resumir textos extensos evidenciando apenas os pontos mais importantes misturando palavras e desenhos; O texto sugere 8 ações para economizar energia na escola e apresenta exemplos para cada ação sugerida.	Mapa Mental
3	57	<i>Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot</i>	Texto curto de um jornal eletrônico apresentando como as favelas brasileiras se tornaram importantes pontos turísticos; O texto é apresentado de forma dissertativa com uma foto ilustrativa.	Manchetes de Jornal e Revista

(Continua...)

(Continuação)

Unid.	Pág.	Seção: READING <i>Título do Texto</i>	Descrição/ Características	Gênero Discursivo
4	72	Is crying good for you?	Texto longo que ocupa toda a página que traz uma descrição e uma análise de um psicólogo sobre o choro. O texto traz uma imagem artística de uma pessoa chorando e discute as seguintes questões: por que choramos, por que é um sentimento bom, por que mulheres choram mais e se é um mito as lágrimas de alegria.	Descrição de Imagens
5	92	<i>Ayrton Senna: 1960-1994 – Race car driver</i>	Texto longo que ocupa toda a página com uma foto de Ayrton Senna. O texto apresenta uma biografia resumida e pontuada sobre a vida e carreira do piloto de Fórmula 1.	Biografia
6	106	<i>Lucky discoveries</i>	Texto contendo dois tópicos acerca de duas descobertas e as invenções decorrentes delas. O texto traz imagens dos inventores, como as descobertas aconteceram de forma acidental e suas invenções famosas que se tornaram muito importantes para a vida cotidiana.	Linha do Tempo
7	126	<i>Video Killed the couch potato</i>	Texto curto e objetivo com uma foto ilustrativa discutindo sobre os vídeos games que promovem o exercício físico de seus jogadores através de movimentos necessários para poder jogar.	Artigo de Revista
8	140	<i>Theme for English B</i>	Texto poético escrito dentro do estilo literário com estrofes e rima trazendo as discussões sobre o racismo. O texto geral tem uma introdução contando como o poema foi escrito.	Poema

Fonte: Elaboração própria.

Esse vislumbre simplificado dos textos presentes em cada unidade mostra como a escolha foi baseada na ideia de proporcionar ao aluno, e também ao professor, interação com os mais diversos gêneros e/ou partes de gêneros. Considerando que cada volume contém oito unidades, o aluno entrará em contato com, no mínimo, oito gêneros discursivos no decorrer da 1ª série do Ensino Médio. Da mesma forma, oito gêneros discursivos estará presente no livro da 2ª série do Ensino Médio. E, esse ciclo de interação com os gêneros discursivos continua no livro da 3ª série do Ensino Médio.

As sequências de atividades referentes à leitura proporcionarão ao aluno uma apreciação consistente dos gêneros discursivos possibilitando um conhecimento mais concreto das características de cada um deles.

Quadro 8 – Mapeamento da seção Reading -Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

Unid.	Pág.	TÍTULO DA UNIDADE	Seção: READING Título do Texto	Gênero Discursivo
1	24	CULTURAL DIFFUSION	<i>Cultural diffusion – human system</i>	Fórum on-line
2	38	CHOOSING A CAREER	<i>Young teen fearful of future has lots of time on her side</i>	Carta para site de aconselhamento
3	58	OVERCOMING OBSTACLES	<i>Animals vs. Olympians</i>	Perfis / Infográfico
4	72	EATING HABITS	<i>100 questions & answers – Your child's obesity</i>	Perguntas frequentes (em sites)
5	92	CLIMATE CHANGE	<i>Signs of climate change</i>	Cartas ao editor
6	106	LIGHTS, CAMERA, ACTION!	<i>Cinema</i>	Resenha de filme
7	126	LIVE AND LEARN	<i>Amy Lee of Evanescence: Life is about so much more than what we see today</i>	Entrevistas
8	140	STUDY SKILLS	<i>Improving your high school study skills</i>	Tirinhas / Técnicas de estudo

Fonte: Elaboração própria.

Os gêneros discursivos e/ou partes de gêneros presentes na coleção *Way to go!* são:

Volume 1: Infográfico, Mapa Mental, Manchetes de Jornal e Revista, Descrição de Imagens, Biografia, Linha do Tempo, Artigo de Revista e Poema (ver quadro 7);

Volume 2: Fórum on-line, Carta para site de aconselhamento, Perfis / Infográfico, Perguntas frequentes (em sites), Cartas ao editor, Resenha de filme, Entrevistas, Tirinhas / Técnicas de estudo (ver quadro 8);

Volume 3: Texto de opinião / Cartum, Resenhas de filmes, Histórias, História pessoal, Arquivo de fatos, Artigo / Cartazes de advertência, Enredo, Questionário (Quiz) (ver quadro 9).

Com isso, mostraremos que a coleção traz o maior número possível de gêneros discursivos ao longo dos três anos do Ensino Médio potencializando a prática dos multiletramentos. É isso que faz a diferença no ensino de língua inglesa, é dar aos alunos as mais variadas oportunidades de entrar em contato, de conhecer, de perceber as características e entender as contribuições de cada gênero no processo de compreender os textos e, mais do que isso, entender o mundo onde vivemos. No total, o aluno terá a oportunidade de interagir com 24 gêneros discursivos e possivelmente aprender a identificar, interpretar, entender a finalidade e construir os mais diversos tipos de textos e discursos.

Quadro 9 – Mapeamento da seção Reading -Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

Unid.	Pág.	Título da Unidade	Seção: READING <i>Título do Texto</i>	Gênero Discursivo
1	24	ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL	<i>Brazil's new era of racial policy</i>	Texto de opinião / Cartum
2	38	WOULDA, COULDA, SHOULDA	<i>Movies</i>	Resenhas de filmes
3	58	INSPIRING STORIES, INSPIRING VALUES	<i>About team hoyt</i>	Histórias
4	72	CAREER EXPECTATIONS	<i>Parental expectations: what my parents wanted me to be when I grew up</i>	História pessoal
5	92	SAVE THE AMAZON	<i>Amazon rain forest</i>	Arquivo de fatos
6	106	TO SHOP OR NOT TO SHOP?	<i>What is shopping addiction? Compulsive shopping basics</i>	Artigo / Cartazes de advertência
7	126	WOMEN IN LITERATURE	<i>Jane Eyre (Charlotte Brontë)</i>	Enredo
8	140	FALLING IN LOVE	<i>How do you fall in love?</i>	Questionário (Quiz)

Fonte: Elaboração própria.

Outro aspecto importante mostrado nos quadros 7, 8 e 9, é a diversidade de temas apresentados nos textos que compõem a coleção. De que forma isso contribui para o crescimento do aluno? A essa pergunta podemos apresentar a seguinte resposta: o aluno poderá crescer intelectual, social e culturalmente em um mundo cada vez mais plural. O aluno não vai ler apenas por ler. Ele vai ler para aprender, para saciar sua curiosidade sobre o tema, para poder interagir e gerar opinião.

Os multiletramentos presentes nessa diversidade de textos, imagens, atividades e objetivos trazidos pelo livro didático, mais especificamente a coleção *Way to go!* pretende proporcionar ao aluno o crescimento em mundo igual diverso e desafiador. Trazer para dentro da sala de aula e para as atividades cotidianas da escola esse tipo de reflexão é uma maneira de promover diferenças significativas no ensino e na aprendizagem de alunos que estão envolvidos com um mundo real.

As figuras 7, 8 e 9 que apresentaremos, a seguir, são recortes dos textos presentes na coleção em análise. Nesses recortes, é possível perceber os aspectos multiculturais e multimodais presentes nos três textos-exemplos selecionados dentre os 24 textos principais que compõem toda a coleção.

Figura 7 – Seção Reading – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

READING Leia para os alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

Now read the text quickly to check your predictions.

TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM: WHAT TEACHERS WANT

TEACHERS WANT MORE TECH
TEACHERS HAVE AN APPETITE FOR MORE TECHNOLOGY

21% ONLY ABOUT ONE-IN-FIVE TEACHERS BELIEVE THEY HAVE THE RIGHT LEVEL OF TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

THREE-FOURTHS WISH THEY HAD MORE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

TEACHERS WANT AFFORDABLE TECH

BUDGET IS THE BIGGEST BARRIER TO ACCESSING TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

63% COST IS TOO HIGH
8% UNFAMILIAR WITH TECHNOLOGIES
8% DON'T KNOW WHERE TO START/LACK OF TRAINING

TEACHERS WANT WEB-BASED TOOLS

TEACHERS WANT TO ENGAGE STUDENTS
TOP REASONS TEACHERS USE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM:

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016a, p. 24)

Os temas abordados em cada um dos textos são pertinentes, em vários contextos sociais, ou são assuntos recorrentes na sociedade que merecem ser repetidas vezes discutidos. Na figura 7, o uso da tecnologia na sala de aula é um tema que precisa ser discutido com quem está sempre em sala de aula: alunos e professores; logo, as discussões geradas com base nesse texto, com certeza, foram bem sucedidas considerando que é assunto pertinente ao próprio público escolar, lugar onde a aula acontece. Os alunos e professores saberão identificar quais tecnologias são usadas em sala de aula e quais facilitariam o processo de ensino e aprendizagem.

Afirmamos que os diversos temas apresentados aos alunos, nos textos de cada uma das unidades, são contextualizados com a realidade do aluno ou devem situar o aluno num contexto específico para contribuir com sua formação pessoal e social, e, portanto, refletem a criticidade necessária ao ensino aprendizagem, apontada na categoria multicultural. Além disso, a leitura deve despertar um interesse do aluno pelo tema e isso acontece, muitas vezes, por meio dos recursos gráficos usados na apresentação do texto contribuindo para a construção de sentido, contemplando a categoria multimodal da nossa análise.

Figura 8 – Seção Reading – Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

READING

Now read the text to check your predictions.

Veja nota sobre **Dear Abby** na seção **Nóveis Culturais e Linguísticas** deste **Manual do Professor**.

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

home dear abby news of the weird

YOUNG TEEN FEARFUL OF FUTURE HAS LOTS OF TIME ON HER SIDE

26/11/2011

DEAR ABBY: I'm 14 and I'm terrified that I won't know what to do once I'm in college and have to decide on a long-term job. I have a lot of interests, but none that would lead me toward a career. My teachers and the books I read say I should find my passion and follow it for the rest of my life. My problem is, I don't have a stand-out passion I love intensely.

I have an amazing family who would support me in any direction I choose, but I don't know what that would be. I get good grades and work hard, and I believe I can achieve anything I choose. The problem is, I don't know what I want to do.

Dear Abby

Dear Abby is written by Abigail Van Buren.

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016b, p. 38).

Na figura 7, o uso de cores e desenhos (bem característico de infográficos) acentua o interesse do aluno em ler o texto, entender o assunto e discutir as questões relacionadas marcando assim a categoria multimodal já citada. Este é um exemplo de texto do volume 1 destinado aos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Acreditamos que os temas e os gêneros selecionados para cada série tem um objetivo específico.

Na figura 8, a representação de uma página de um site da internet já contribui para fixar a atenção do leitor, assim como o uso da fotografia transfere o que está escrito para a imagem. Este é um exemplo de texto do volume 2 destinado aos alunos da 2ª série do Ensino Médio. Como já foi dito, os temas e os gêneros selecionados para cada série tem um objetivo específico e se torna muito importante para o desenvolvimento das faculdades mentais, sociais e intelectuais do aluno ao longo do Ensino Médio. É bom lembrar também que esse desenvolvimento já acompanha o aluno desde os primeiros anos na escola e, muito antes disso, no primeiros anos de vida com seu núcleo familiar.

Na figura 9, as perguntas do Quiz, com representações de imagens ao lado de cada uma delas, é uma estratégia sempre bem sucedida de prender a atenção na leitura. Este é um exemplo de texto do volume 3 destinado aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. A diversidade de temas combinados com a apresentação de gêneros selecionados para cada série incentiva a curiosidade e o interesse dos alunos proporcionando algo que é muito importante: o desenvolvimento do aluno ao longo dos 3 anos do Ensino Médio.

Figura 9 – Seção Reading – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

To one's heart's content é uma expressão idiomática que significa "até a completa satisfação", ou seja, "until one's heart is content". Assim, **to your heart's content** também equivale a "as long as you want to, as long as you want to".

Love is in the air

Medium
Category: **General Knowledge**
If you're a true romantic, then answer our "Love is in the air" quiz to your heart's content.

- Valentine's Day** was originally an...
a. Ancient Egyptian festival
b. Ancient Greek festival
c. Ancient Celtic festival
d. Ancient Roman festival

- Cupid** is the son of which Roman goddess?
a. Minerva
b. Juno
c. Diana
d. Venus

- Which Italian city was the home of Shakespeare's famous star-crossed lovers, **Romeo and Juliet**?
a. Verona
b. Rome
c. Florence
d. Venice

- "If music be the food of love, play on" is a famous line from which **Shakespeare play**?
a. *Romeo and Juliet*
b. *The Tempest*
c. *Twelfth Night*
d. *Hamlet*

- Which **English writer** made the first recorded association of Valentine's Day with romantic love?
a. Geoffrey Chaucer
b. William Shakespeare
c. Christopher Marlowe
d. Edmund Spenser

- In Japan and Korea, it is customary for **only women to buy** Valentine's Day presents.
a. True
b. False
- What are **girlfriends permitted to do** on Valentine's Day on a leap year?
a. Split up with their boyfriend
b. Have a day off work
c. Propose to their partner
d. Go on a girls' night out

- In which **country** is it traditional to give someone a carved wooden spoon as a token of affection?
a. Wales
b. Portugal
c. Spain
d. Italy

- If you received china on your wedding anniversary, how many **years** would you have been married?
a. 30
b. 25
c. 20
d. 15

- In which **country** is the equivalent of Valentine's Day known as "Dia dos Namorados"?
a. Brazil
b. Denmark
c. Russia
d. Mexico


Adapted from: www.dkquiz.com/index.php/quiz/play/love-is-in-the-air Accessed in: May 2016

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 138)

Outro recurso simples, mas que facilita a leitura é evidenciar as palavras principais por meio do negrito. No texto mostrado na figura 9, o negrito destaca a palavra principal da pergunta e isso facilita a compreensão e a possibilidade de acerto. Como característica do

Quiz, o jogo de perguntas e respostas rápidas é a garantia que os alunos ficarão atentos às pistas e aos detalhes do texto para conseguirem o maior de acertos.

Nessa seção *Reading*, os gêneros discursivos ocupam toda a atenção. São eles que determinam qual é o público-alvo, quais questões devem ser prioritariamente discutidas e como os leitores farão uso dos recursos para efetivar a leitura e a compreensão. Todos esses aspectos multimodais caracterizam os gêneros e favorecem a leitura. Essa seção é o foco das demais seções de leitura e também da seção de escrita. As reflexões apontadas até aqui nos levam a inferir que, a coleção em análise, apresenta elementos para promoção do aluno no ensino de língua inglesa. Analisaremos as seções posteriores para corroborar essa premissa.

5.3 Leitura para a compreensão geral (Reading for general comprehension)

Feita a leitura do texto na seção *Reading*, o aluno segue para a seção *Reading for general comprehension* que, de maneira bem simplificada, apresenta questões cujo objetivo é extrair uma visão geral do texto lido anteriormente.

Quadro 10 – Mapeamento da seção Reading for general comprehension – Volume 1

Unid.	Pág.	Seção: READING for general comprehension	Descrição / Características
1	25	Questões sobre o texto principal de cada unidade para a compreensão do texto de forma geral. Cada unidade pode apresentar uma, duas e no máximo três questões nesta seção.	As questões podem apresentar alternativas, identificar imagens que tem uma relação direta com o texto principal da unidade. Para essa compreensão geral da leitura, os alunos podem se apoiar nas imagens, no título, nos subtítulos, em palavras transparentes e no vocabulário conhecido.
2	38		
3	58		
4	73		
5	93		
6	107		
7	127		
8	141		

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 10 mostra como se caracteriza a seção *Reading for general comprehension* com descrições e características que basicamente se repetirão ao longo das unidades dos três volumes da coleção. Sempre fazendo uso de questões, a seção busca extrair do leitor quais as ideias principais do texto. Embora as questões se apresentem no decorrer da coleção de maneiras diferentes; nessa seção, as perguntas são simples com base em aspectos facilmente perceptíveis no texto. Entretanto, as atividades dessa seção pretendem levar os alunos a buscar as impressões, aprendizagens e ensinamentos que ele já adquiriu ao longo da vida, é o que chamamos de conhecimento de mundo.

A leitura exige percepção e é isso que essa seção quer extrair do aluno: uma percepção objetiva dos aspectos principais do texto. Aqui encontramos dois aspectos da multiculturalidade: o tipo de informação e vocabulário. Por meio das perguntas, a seção oferece meios para que o leitor perceba qual é a informação principal do texto e como ela pode ser identificada por meio do vocabulário do texto.

Figura 10 – Seção Reading for general comprehension – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

Explique aos alunos que aqui se propõe a compreensão do texto de forma geral, não detalhada. Lembre a eles que podem se apoiar nas imagens, no título, nos subtítulos, em palavras transparentes e no vocabulário conhecido.

READING FOR GENERAL COMPREHENSION

1. Which statement presents the main idea of the text? Choose the correct item that answers this question. Write the answer in your notebook.
 - a. Favelas in Rio de Janeiro are reducing tourism in Brazil.
 - b. Favelas in Rio de Janeiro are becoming tourist attractions in Brazil.

2. Why are tourists visiting Rio's favelas? Choose the correct item that answers this question. Write the answer in your notebook.
 - a. To get the best views of the city from rooftop decks.
 - b. To better understand the way of life in slum communities.

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016a, p. 58)

Figura 11 – Seção Reading for general comprehension – Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

READING FOR GENERAL COMPREHENSION

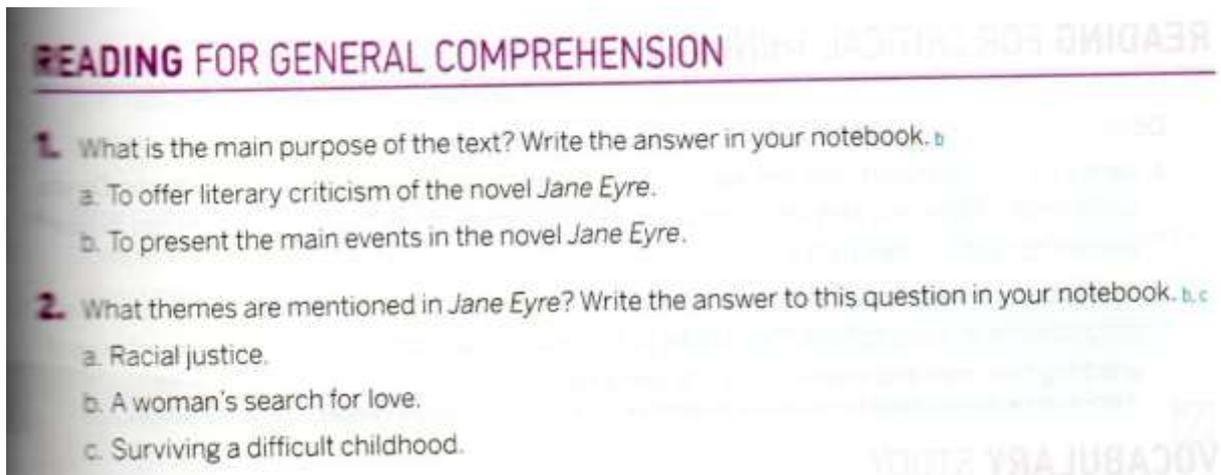
What is the text about? Write the answer in your notebook.

- a. The development of cinema over the years.
- b. The recent changes in the entertainment industry.
- c. The emergence of technical advances in Hollywood.



Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016b, p. 107).

Figura 12 – Seção Reading for general comprehension – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio



Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 127)

As figuras 10, 11 e 12 são recortes feitos da coleção *Way to go!* para mostrar como a seção *Reading for general comprehension* é apresentada nas unidades de cada um dos volumes. Percebemos que a seção é curta, com perguntas objetivas que requerem uma resposta assertiva. Não abre espaço para opiniões pessoais, suposições ou discussões. O foco é na resposta precisa. Embora as atividades sob a perspectiva dos multiletramentos valorizem a opinião pessoal e promovam discussões, elas não desprezam as chamadas respostas certas porque, para determinados assuntos e interpretações, só existe uma alternativa correta.

A compreensão geral da leitura é um passo que precisa ser seguido por outro igualmente importante: a compreensão detalhada da leitura.

5.4 Leitura para a compreensão detalhada (*Reading for detailed comprehension*)

A seção *Reading for detailed comprehension* acompanha a dinâmica da seção anterior, porém com outro foco: compreender o texto em sua totalidade. Como mostra o quadro 11, as questões dessa seção apresentam características mais específicas e orienta o aluno a indicar pontos detalhados do texto. A seção é um pouco mais longa do que a seção anterior e a seção posterior exigindo do aluno uma retomada na leitura do texto principal para observar partes do texto que passaram despercebidas.

As atividades dessa seção ao longo dos três volumes da coleção são diversificadas (algumas questões são diretas, outras indiretas, subjetivas e objetivas, com o recurso de relacionas colunas ou optar entre verdadeiro e falso). Entretanto, elas apresentam semelhanças

nos objetivos que pretendem ser obtidos para encaminhar o aluno na compreensão mais profunda do texto promovendo uma discussão fundamental e com conhecimentos específicos do tema.

Quadro 11 – Mapeamento da seção Reading for detailed comprehension – Volume 1

Unid.	Pág.	Seção: READING for detailed comprehension	Descrição / Características
1	25	Questões sobre o texto principal de cada unidade para a compreensão detalhada do assunto. Cada unidade pode apresentar duas ou mais questões nesta seção.	As questões podem apresentar alternativas, pedir para preencher com palavras-chave os espaços de uma frase/oração, relacionar colunas, responder questões com fragmentos do texto principal, responder questões subjetivas, descrever ou definir palavras e tópicos, optar entre verdadeiro e falso, identificar as relações entre substantivos e pronomes. Para essa compreensão detalhada da leitura, os alunos precisam ler o texto com mais atenção para identificar as informações específicas.
2	39		
3	58		
4	73		
5	93		
6	107		
7	127		
8	141 e 142		

Fonte: Elaboração própria.

A coleção *Way to go!* foi organizada de uma forma que até as páginas onde estão posicionadas cada seção são as mesmas em cada um dos volumes. A numeração de páginas da seção *Reading for detailed comprehension* do volume 1 (como mostra o quadro) é a mesma numeração da seção nos volumes 2 e 3. Essa observação é importante para mostrar que seria muito repetitivo colocar os quadros dos outros volumes da coleção. Isso comprova também que é suficiente para a análise recortar exemplos de cada uma das seções em cada um dos volumes e trazer para serem apresentadas e discutidas neste trabalho. Dessa forma, a análise contempla toda a coleção.

Essa seção exige um pouco mais do aluno. O uso de outros recursos como o dicionário será necessário para a compreensão do texto, por exemplo. A identificação das características do gênero discursivo pode ser feita por meio das atividades dessa seção, considerando que os detalhes do texto devem ser feitas nela. Além disso, depois da leitura do texto principal e da compreensão geral dele, o aluno se concentrará nos aspectos detalhados da leitura. Entende-se que, a partir dessa compreensão detalhada, o aluno amplie seus conhecimentos de vocabulário na língua inglesa entre outros.

Para exemplificar a seção *Reading for detailed comprehension*, extraímos da coleção três exemplos de atividades que estão nas figuras 11, 12 e 13. Cada uma delas foi recortada de um dos volumes da coleção para mostrar como as características dessa seção se repetem ao longo das unidades.

Figura 13 – Seção Reading for detailed comprehension – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

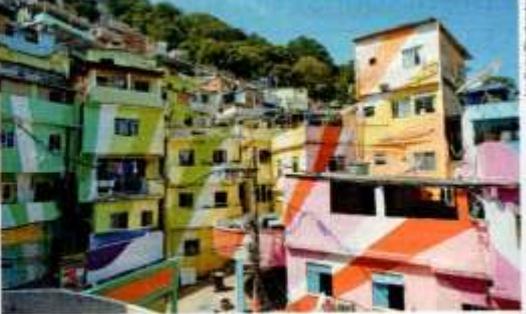
Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto; portanto, eles deverão ler o texto para identificar informações específicas.

- Read the text to find the following pieces of information:
 - the location of favelas in Rio.
 - activities for tourists in Rio's favelas.

Write your answers in your notebook.

a. on the hillsides of Rio; b. spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paint-ball.
- Are the following statements true or false? In your notebook write T (True) or F (False) for each statement. Then correct the false statements with a fragment from the text.
 - Most of the tourists visit Rio's favelas for long hours. *a. F. Fragment: Most of the tourists come for just a few hours; b. T.*
 - Tourists are visiting Rio's favelas more frequently. *c. F. Fragment: Foreign tourists – and increasingly Brazilians themselves – are flocking wide-eyed to Rio's favelas; d. T; e. F. Fragment: Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel.*
 - Only a small number of Brazilians are visiting Rio's favelas. *Comente que o pronome reflexivo themselves é usado para dar ênfase a brasileiros (Brazilians themselves, ou seja, os próprios brasileiros).*
 - Rio's favelas have reputations for crowding, poverty and clashes between drug gangs and police.
 - Casa Alto Vidigal is a luxury hotel in Rio de Janeiro. *Home-turned-hostel é um neologismo para descrever uma casa que se tornou um albergue. Na expressão, o termo é um substantivo composto modificado pelo substantivo "favela".*

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Comente



Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016b, p. 58)

Figura 14 – Seção Reading for detailed comprehension – Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

- In your notebook write T (True) or F (False) for each statement. Then correct the false statements with a fragment from the text.
 - Cinema is the most international of the arts.
 - Hollywood does not dominate the worldwide film industry anymore.
 - Technical advances are responsible for delighting people.
 - The emergence of new technologies has provided new ways of viewing films. *a. T; b. F. Fragment: Hollywood has dominated the worldwide film industry for almost a century; c. F. Fragment: It is the intrinsic quality of the film that continues to provoke and delight audiences; d. T.*
- Read the text again to answer the questions below in your notebook.
 - What do people call Hollywood? *The Dream Factory.*
 - What has happened over the last few decades? *Disruptive cinema has spread from the US and Europe to Central and Eastern Asia, and to the developing world.*
 - What examples of technical advances can provide different ways of viewing a film? *Videos and DVDs, and the downloading of movies from the internet.*

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 107).

Figura 15 – Seção Reading for detailed comprehension – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

1. Who is who? There is one extra item on the right. Write the answers in your notebook as in the following example. *a. II; c. V; d. t. e. VII; f. IX; g. VIII; h. VI*

Example: a. II

a. Jane Eyre	I. Lowood School's headmaster
b. Mrs. Reed	II. The protagonist of the novel
c. John Eyre	III. Jane's brother
d. Mr. Brocklehurst	IV. Jane's aunt
e. Mr. Rochester	V. Jane's uncle
f. Bertha	VI. Jane's cousin
g. Mr. Mason	VII. Jane's husband
h. St. John Rivers	VIII. Bertha's brother
	IX. Rochester's first wife

2. In your notebook order the events below (1-10) according to the order they appear in the text. *a. 7; b. 8; c. 5; d. 1; e. 6; f. 2; g. 4; h. 3; i. 9; j. 10*

a. Jane finds out that Rochester is married to Bertha.	f. Jane believes she sees her uncle's ghost.
b. Jane's uncle dies and leaves her a large fortune.	g. Lowood is hit by a typhus epidemic.
c. Jane works as a teacher at the Lowood School.	h. Jane goes to Lowood School.
d. Jane's aunt imprisons Jane in the red-room.	i. Rochester and Jane marry.
e. Jane works as a governess for Rochester.	j. Jane gives birth to a boy.

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 127).

Na figura 13, as atividades pedem a extração de informações do texto e a identificação das informações verdadeiras e falsas. Na figura 14, uma atividade pede a identificação das informações verdadeiras e falsas, e a outra apresenta questões objetivas levando o aluno a ler o texto atentamente para conseguir as respostas requeridas. Na figura 15, a primeira atividade requer a relação entre as colunas e a segunda orienta para colocar em ordem os eventos mencionados no texto.

Podemos observar que as figuras recortadas de cada um dos volumes da coleção apresentam atividades com características semelhantes e, em alguns casos, são atividades iguais no sentido de requerer do aluno a identificação de uma mesma informação específica mesmo que o texto principal pertença a gêneros textuais diferentes, por exemplo.

Nessa seção identificamos os seguintes aspectos: vocabulário e tipo de informação na categoria multicultural, e estrutura da informação e gênero discursivo na categoria multimodal.

No que se refere ao vocabulário e ao tipo de informação, as atividades instigam o aluno a investigar sobre detalhes do assunto apresentado no texto principal, com isso eles devem perceber qual a ênfase do texto, quais discussões o texto quer provocar e quais informações foram mais valorizadas em relação a outras. Para essa investigação, o conhecimento de vocabulários específicos são requeridos ou devem ser aprendidos a partir da leitura.

Com a compreensão geral e detalhada do texto, o aluno deve dar mais um passo no processo de leitura. A seção posterior a essas duas traz atividades que objetivam a discussão dos conhecimentos assimilados no texto.

5.5 Leitura para o pensamento crítico (Reading for critical thinking)

A seção *Reading for critical thinking* se caracteriza por trazer questões que objetivam gerar uma discussão acerca do assunto do texto principal ou de informações específicas apresentadas nele. Como mostra o quadro 12, a seção é composta por questões acerca do texto principal e apresenta características bem específicas. O objetivo dessa seção é provocar uma reflexão crítica nos alunos fazendo com que eles associem o assunto do texto com a realidade, com acontecimentos sociais atuais e, principalmente, com o meio onde vivem.

As atividades dessa seção requerem respostas pessoais considerando que o aluno já leu o texto e já teve uma compreensão geral e detalhada por meio da leitura. Essas respostas pessoais vão revelar os aspectos sociais, educacionais, de ponto de vista e tantos outros nos quais os alunos estão envolvidos. Com isso, os multiletramentos são revelados por meio dos aspectos multiculturais.

Embora pareça que o ensino de língua inglesa tem apenas o objetivo de ensinar a falar, ouvir, escrever e ler, sabemos que ensino deve ser mais do que isso. Talvez essa seção seja negligenciada em sala de aula. Muitas vezes os professores e os alunos estão muito preocupados em responder as questões das seções mais ligadas ao texto escrito e deixam de exercitar outros objetivos do ensino como a formação do cidadão crítico.

Após as seções de leitura prévia, leitura do texto principal, compreensão geral e detalhada, o aluno precisa relacionar os conhecimentos adquiridos com a realidade. É por meio das atividades da seção *Reading for critical thinking* que esse importante passo é dado. Nessa seção, a leitura assume uma função social de levantar questionamentos, de produzir dúvidas, de buscar significados e de interagir com a realidade. A seção, embora ocupando

pouco espaço em cada unidade, tem um papel de grande significado no processo de leitura. É nesse ponto que os alunos começam a pensar como o texto pode ser escrito, que caminhos o texto pode seguir.

Quadro 12 – Mapeamento da seção Reading for critical thinking – Volume 1

Unid.	Pág.	Seção: READING for critical thinking	Descrição / Características
1	25	Questões sobre o texto principal de cada unidade para ter uma postura crítica diante do texto, considerando novas expectativas sobre o tema ao relacionar com a realidade na qual os alunos vivem ou conhecem. Cada unidade pode apresentar uma, duas ou mais questões nesta seção.	As questões desta seção podem ser feitas oralmente, em português, para promover uma discussão sobre o tema do texto principal. Para esse pensamento crítico da leitura, os alunos precisam exercitar uma reflexão crítica, por meio das questões, sobre o tema discutido no texto. Deste modo, os alunos podem considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais pontos de vista são apresentados ou precisam ser acrescentados.
2	40		
3	58		
4	74		
5	93		
6	108		
7	128		
8	142		

Fonte: Elaboração própria.

As figuras 16, 17 e 18 apresentam os recortes das atividades dessa seção presentes nos três volumes da coleção. O que podemos perceber nessas atividades é que elas são praticamente iguais. Diferente das seções anteriormente analisadas que apresentam diferentes tipos de questões, a seção *Reading for critical thinking* é sempre introduzida com o verbo discutir (Discuss) no imperativo e apresenta, em seguida, uma, duas ou três questões com esse foco de promover um debate, uma conversa sobre o assunto do texto principal.

Essa discussão pode ser feita em duplas, em grupos, por meio de palestras ou debates, sempre com base no texto e levando o aluno a perceber como o tema em discussão encontra lugar na sociedade onde o aluno está inserido.

A execução das atividades dessa seção requer tempo porque o processo de pensar e decidir o que falar pode ser demorado. Além das questões já apresentadas na seção, talvez seja necessário que o professor elabore outras questões que facilitem o entendimento do que deve ser feito e apresentado no momento da discussão. O aluno é colocado numa posição de protagonista, é nesse momento que vai concordar ou discordar.

Nessa seção, o aluno pode mostrar suas habilidades de escrita, oratória ou artísticas considerando que a opinião pessoal pode ser apresentada de diversas maneiras. Por meio do estudo sobre os multiletramentos, entendemos que o ensino e a aprendizagem acontecem numa troca constante entre a realidade do aluno e a nova realidade que ele está percebendo através das atividades escolares propostas pelos livros e de muitas outras maneiras.

Figura 16 – Seção Reading for critical thinking – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio

Na expressão, o termo é um substantivo composto modificado pelo substantivo "favela", que ganha aqui valor de adjetivo.

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Comente com os alunos que esta leitura visa à uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto, de modo que possam considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados no texto.

READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the following questions with your classmates. *Personal answers.*

- What is the best way to get to know a town/city? Is it enough to visit its tourist attractions?
- In your opinion, why are favelas in Rio becoming tourist attractions? What are the possible consequences of that for residents of slum communities?

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016b, p. 58).

Figura 17 – Seção Reading for critical thinking – Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

READING FOR CRITICAL THINKING

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério.

Discuss the following questions with your classmates. *Personal answers.*

- According to the text, most people cannot study effectively when something distracts them. Can you stay focused while listening to music or texting? What distracts you?
- People say that good students are made, not born. Do you think it is possible to learn how to become a good student? Why (not)?

VOCABULARY STUDY



Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 142).

Figura 18 – Seção Reading for critical thinking – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

READING FOR CRITICAL THINKING

a. Suggested answers: For economic reasons. /Because they do not know how to get products and benefits from the forest without destroying it. /Because they are not worried about the future.

Discuss the following questions with your classmates. *Personal answers.*

- According to the text, human intervention has put tropical forests at great risk. In your opinion, why do people use forests in a destructive manner rather than in a sustainable manner?
- Today Brazil faces a big challenge: balance economic growth with the preservation of the Amazon rain forest. In your opinion, how can it be possible?

Suggested answers: With incentives for green companies. /With severe laws against deforestation. /With educational campaigns.

VOCABULARY STUDY

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 94).

Essa seção fecha a sequência de atividades relacionadas à leitura. De maneira criteriosa, cada passo pretende garantir ao aluno uma leitura profunda e minuciosa de cada texto. Tudo isso é uma base para a produção textual que, embora não seja a seção imediatamente posterior, requer uma base sólida.

5.6 Escrita (Writing)

A seção *Writing* se caracteriza por trazer orientações e questões que objetivam a produção de um texto nos moldes do gênero discursivo apresentado na seção *Reading* ou em outras seções da unidade do livro. Posicionada na penúltima página de cada unidade, a seção resgata os conhecimentos adquiridos ao longo das seções anteriores a ela. Como mostra o quadro 12, a seção é composta por, no máximo, duas questões acerca da produção de texto e apresenta um passo a passo simplificado que orienta a produção.

Quadro 13 – Mapeamento da seção Writing – Volume 1

Unid.	Pág.	Seção: WRITING	Descrição / Características
1	33	Atividade de produção escrita de gênero textual trabalhado ao longo de cada unidade, com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão e reescrita. Cada unidade apresenta duas atividades nesta seção.	As atividades desta seção devem ser feitas considerando todas as outras atividades apresentadas na unidade correspondente; desde o gênero textual trabalhado na leitura, passando pelas etapas de compreensão textual, vocabulário e ponto gramatical, com o objetivo de levar os alunos a observar as características de diferentes gêneros textuais, redigir textos de diferentes gêneros, identificar os elementos envolvidos no contexto de produção escrita em questão e compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita.
2	47		
3	67		
4	81		
5	101		
6	115		
7	135		
8	149		

Fonte: Elaboração própria.

As figuras 19, 20 e 21 são recortes da seção Writing extraídas dos três volumes da coleção. A figura 19 é um recorte da página inteira da seção, e as figuras 20 e 21 são recortes da primeira atividade da seção e da orientação sobre o passo a passo da produção de texto. Optamos por recortar a seção dessa forma para mostrar que, embora a seção Escrita ocupe apenas uma folha de cada unidade, ela traz orientações suficientes para o exercício dessa habilidade cognitiva. O passo a passo (*step by step*) apresenta um resumo que guiará o aluno e o professor na obtenção dos objetivos dessa seção.

Figura 19 – Seção Writing – Volume 1 (Way to go!) – 1ª série do Ensino Médio.

WRITING

Explique aos alunos que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e a produzir textos desse gênero.

X

In this unit you have read the introductory part of a biography on page 92. Notice that biographies usually include:

- why the person is/was important;
- when and where the person was born; if it is the case, when the person died;
- who the person's parents are/were;
- what happened in the person's life (important facts about his/her life/career in a chronological order).

Biographies can also include comments on the person's personality and/or distinctive physical traits. Visit the websites <www.values.com/your-everyday-heroes> and <www.biography.com> to find other examples of biographies.

1. Write a biography of your everyday hero/heroine – a person you admire or consider of great significance. The person can be dead or alive, from your neighborhood, your country or abroad.

WRITING CONTEXT

Before writing your text, match the columns below to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook as in the example below. *b. II; c. V; d. I; e. VI; f. II*

Example: a. IV

<p>a. Writer:</p> <p>b. Readers:</p> <p>c. Genre:</p> <p>d. Objective:</p> <p>e. Style:</p> <p>f. Media:</p>	<p>I. tell people about the life of your everyday hero/heroine</p> <p>II. classroom board/Internet</p> <p>III. classmates and other people</p> <p>IV. you</p> <p>V. biography</p> <p>VI. informative tone</p>
--	---

A partir do boxe Writing Context, destaque para os alunos a importância de compreender os elementos envolvidos no contexto de produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) e levá-los em consideração no processo de criação, revisão e reescrita do texto.

STEP BY STEP

1. Think of your everyday hero, such as an inspiring family member, a community leader from your neighborhood etc.
2. Start the biography by mentioning the person's name and why he/she is important.
3. Mention dates and places of birth and/or death and names of relevant people (parents, siblings, spouse).
4. Say what happened in his/her early life and career.
5. Add a picture of the person you are writing about to illustrate the biography.
6. Exchange biographies with a classmate and discuss both texts.
7. Make the necessary corrections.
8. Create the final version of the biography.

TIP

Ao revisar os textos, considere, por exemplo:

- objetivo: As informações estão adequadas ao objetivo do texto?
- conteúdo: Os dados sobre a pessoa (datas, lugares, nomes) foram verificados e estão corretos?
- linguagem: O texto elaborado está redigido de maneira clara e objetiva?
- ortografia: As palavras estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas.

Destaque a importância de revisar e reescrever todos os textos que produzimos. A troca de textos entre os alunos deve ajudá-los a revisar sua produção de forma colaborativa.

2. Now it's time to share the biography of your everyday hero/heroine with your classmates and other people. The texts can be published, for example, on the Internet (blog, school website etc.) or in the school newspaper. You can also share the story of your real-life hero at <www.values.com/your-everyday-heroes>.

Figura 20 – Seção Writing – Volume 2 (Way to go!) – 2ª série do Ensino Médio

1. In small groups (of three or four students), write some questions and answers (Q&A) related to the theme of this unit — eating habits. Some topics to help you:

- Having healthy eating habits;
- Getting to know about eating disorders;
- Dieting and exercising.

WRITING CONTEXT

Before writing your text, replace each icon with an appropriate answer to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook.

You and your classmates are going to write some in order to learn more about . You are going to use an tone. Your text can be published on the Internet so that your classmates and other people can read it.

A partir do boxe Writing Context, destaque para os alunos a importância de compreender os elementos envolvidos no contexto da produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) e levá-los em consideração no processo de criação, revisão e reescrita do texto.

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 81).

Figura 21 – Seção Writing – Volume 3 (Way to go!) – 3ª série do Ensino Médio

onal people, inspirational sports stories etc.

STEP BY STEP

- 1.** Choose a value you would like to promote and decide if you are going to write a fictional or a non-fictional story. If you know a true story that is really inspirational and worth sharing, write a non-fictional story. If you don't know any or want to develop your creativity, write a fictional story.
- 2.** Write down your ideas. Think about the basic elements of the story (characters, setting, important events).
- 3.** Start writing after you have organized your thoughts. Remember that your story should contain: introduction, conflict, climax and conclusion.
- 4.** Use **direct speech** to introduce the characters' exact words (e.g. "I tried to be optimistic," he said."). Use **indirect speech** to report what the characters said without quoting their exact words (e.g. "Rick told his father that he wanted to participate in a 5-mile benefit run...").
- 5.** Write a first draft of the story.
- 6.** Include a picture (photograph or drawing) to illustrate your story.
- 7.** Exchange stories with a classmate and discuss both texts. Try to make some suggestions on your classmate's story.
- 8.** Make the necessary corrections.
- 9.** Write the final version of the story.

revisar todos os textos que produzimos. A troca de textos entre os alunos deve ajudá-los a rever sua

Fonte: (FRANCO; TAVARES, 2016c, p. 67).

Para entender melhor a figura 19, observamos que a seção *Writing* está contida em apenas uma página de cada unidade e que apresenta uma necessidade de retomada das seções que integram o livro. Com isso, verificamos que as atividades da seção de escrita têm como a base as seções de leitura, de vocabulário, de estudos gramaticais.

O recorte feito na figura 20 dá ênfase à segunda parte da seção, que é a primeira atividade propriamente dita. Ela direciona o aluno ao contexto da produção de texto que será feita na atividade seguinte. É uma orientação relacionada à como a escrita vai ser feita, quem participará dela e em qual gênero discursivo ela se encaixa. A atividade é uma espécie de planejamento prévio da produção de texto definindo o gênero a ser produzido, tema a ser discutido e os objetivos que devem ser alcançados com a produção.

Já o recorte feito na figura 21 é o passo a passo para a segunda atividade da seção que a produção de um texto. Como já dito, a proposta de produção de texto está estritamente relacionada com o gênero discursivo presente na unidade do livro e também está vinculado ao ponto gramatical estudado. Nesse passo a passo, a orientação é para que haja uma constante revisão do texto produzido e as correções sejam feitas na medida em que for necessário.

Na parte final da seção, o aluno é incentivado e orientado a compartilhar sua produção de texto. Entendemos que o objetivo da atividade não é apenas para o aluno obter uma nota ou apenas para apresentar ao professor. O aluno produz um texto que pode ser do interesse do meio onde ele vive, um texto que representa a aquisição de um novo conhecimento e o aperfeiçoamento da prática da escrita, além de outras questões pertinentes. Essa produção precisa ser divulgada para ser lida, entendida, discutida ou contestada, se necessário for.

A produção de texto tem uma relação direta com os multiletramentos porque essa prática está atrelada à função social da leitura e da escrita pressuposto presente em todos os conceitos que envolvem letramentos. É por essa razão, que a análise feita nessa dissertação contempla também as atividades de produção de texto. E sobre essas atividades da coleção *Way to go!* podemos afirmar que, embora sejam apresentadas no livro, percebemos que ocupam um espaço muito curto e quase desprivilegiado.

Os aspectos multiculturais e multimodais são evidentes nas atividades de produção de texto por diversos fatores: retomam temas e os gêneros discursivos tratados ao longo da unidade, provocam reflexão e ação no processo de escrita e promovem a divulgação dos textos produzidos, ou seja, durante a produção do texto, o aluno vai escrever sobre questões sociais e culturais, vai registrar sua opinião, vai produzir seguindo as características de um

gênero discursivo específico, que vai exigir uma série de efeitos multimodais como o uso de cores, imagens, gráficos entre outros.

Ao concluir esse capítulo de análise, podemos afirmar que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados. Mapear e examinar as atividades de leitura e produção de texto da coleção *Way to go!* foi fundamental para perceber como as práticas dos multiletramentos podem contribuir para o ensino de língua inglesa tirando o aluno de atividades sem significados para atividades que envolvem a realidade da sociedade e do mundo.

Ao executar as orientações das atividades propostas no livro didático da coleção *Way to go!*, os alunos colocam em prática os multiletramentos ao interagirem com os diversos aspectos multiculturais e multimodais relacionados a essa prática já mencionados diversas vezes ao longo da análise. A grande questão que surge ao concluir essa análise é se as atividades propostas nos livros didáticos são apresentadas aos alunos seguindo as orientações fundamentadas nos multiletramentos, pois está no livro não significa que essas orientações serão seguidas. É de fundamental importância que os professores sejam conhecedores das práticas de multiletramentos e se apropriem do conceito para direcionar as atividades propostas nos livros didáticos.

É importante lembrar que a herança histórica das atividades que envolvem leitura e escrita está distante da dinâmica proposta nos multiletramentos quando notamos que o processo de leitura era simplesmente pegar o texto e ler as palavras e frases. Da mesma forma, a escrita estava mais concentrada na estrutura que incluía introdução, desenvolvimento e conclusão.

A proposta de prática de leitura e escrita baseada nos multiletramentos prevê ações antes, durante e depois do texto lido ou escrito. É um movimento de reflexão, aquisição e apropriação. Não é isolado, é social. Não é exclusivo, é inclusivo. Com isso, o aluno interage, dialoga, se transforma, torna-se um cidadão que sabe apresentar sua opinião, concordar, discordar, decidir o que quer e o que não quer. Esse processo de formação cidadã é parte do processo de ensino de ensino e aprendizagem, pertence também às escolas, aos professores, aos livros e à sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os multiletramentos amplia a visão acerca do ensino de língua inglesa e quando o conhecimento sobre a teoria, as características e os aspectos que envolvem multiletramentos encontram um lugar no livro didático, o ensino pode ganhar um novo significado. Como já mencionado, o livro didático de língua estrangeira começou a ser contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2011, a partir desse marco verificamos que o Governo Federal brasileiro decide, enfim, dar uma significativa importância ao ensino de línguas estrangeiras e, especificamente, o ensino de língua inglesa ganhou um suporte fundamental.

Os poucos anos de distribuição de livro didático de língua inglesa às escolas da rede pública de ensino já rendeu diversos estudos e pesquisas. Essa preocupação de estudar e pesquisar acerca do livro didático parte do princípio que não basta apenas fornecer e distribuir livros na escola é imprescindível que seja um material de qualidade. No nosso estudo em particular, a análise foi feita sob a perspectiva dos multiletramentos por entender que os aspectos que envolvem essa prática favorecem à formação integral do ser humano. Comprendemos que, para que os livros de língua inglesa cheguem aos alunos, eles deveriam passar por uma ou diversas análises atendendo a critérios previstos nos documentos oficiais e nas orientações.

A análise de uma coleção de livros para o Ensino Médio pode não parecer significativa. Entretanto, é a partir da análise de temas e princípios diversos, feita uma de cada vez e por pessoas e instituições diferentes que o panorama geral de análise de um livro de língua inglesa é formado. A análise das atividades de leitura e produção de textos selecionadas e analisadas nesta dissertação é um passo importante no ensino de língua inglesa, pois é baseada nos estudos dos multiletramentos que, embora muito difundido e usado atualmente, ainda necessita de melhor entendimento e ser colocado em prática.

Vale esclarecer, mais uma vez, que as coleções postas à disposição das escolas pelo PNLD, são coleções que já foram aprovadas, ou seja, são coleções que atenderam os requisitos para aprovação desses livros e, ao menos tempo contemplam de forma total ou parcial as orientações dos documentos. Entretanto, as coleções aprovadas pelo programa passaram por outra avaliação feita pelo professor de cada escola ou um grupo de professores de várias escolas. Essa avaliação é orientada pelo Guia do Livro Didático, um manual posto à disposição do professor que traz a lista completa das coleções possíveis de serem escolhidas. É nessa etapa que o professor precisa ter conhecimento acerca das questões que envolvem a

escolha de um bom livro. O conhecimento sobre os multiletramentos é necessário nesse processo de escolha por que não basta apenas ter uma introdução que fale sobre conceitos e teorias atuais e contextualizadas, é fundamental, de fato, o livro trazer atividades, textos e orientações que atendam à prática das teorias apresentadas.

A coleção *Way to go!* foi a escolhida para essa análise porque foi essa coleção em uso na escola onde trabalho e nas escolas que compõe a diretoria regional de educação do Estado do Rio Grande do Norte. Aqui está uma escolha por proximidade considerando que há um interesse geral na análise, mas também uma busca pessoal pelo material utilizado pelos alunos e professores mais próximos. As atividades de leitura e produção de texto foram os materiais de estudo. A análise por amostragem envolveu os três volumes da coleção feita para os alunos do Ensino Médio. O livro pode ser o contato mais concreto do aluno com a língua inglesa, uma vez que o ensino de língua inglesa se inicia apenas nas séries finais do Ensino Fundamental na nossa rede pública e continua no Ensino Médio.

A escolha da coleção a ser analisada foi praticamente automática considerando o pensamento prévio de analisar uma coleção em uso na escola. Por outro lado, a escolha das atividades de leitura e produção de texto que seriam analisadas partiu do pressuposto que a análise seria feita sob a perspectiva dos multiletramentos, conceito extremamente ligado às práticas sociais a partir da leitura e da escrita. Os multiletramentos nos levaram aos aspectos de multiculturalidade e de multimodalidade e a todos os conceitos implícitos.

No primeiro capítulo, apresentamos de forma introdutória tudo que envolvia a pesquisa, desde as motivações para realizá-la, passando pelas questões e documentos que envolviam a escolha do livro didático, até os conceitos de letramento, multiletramentos, gênero discursivo e tudo que envolve as teorias em evidência. Em seguida, destacamos as questões e os objetivos da pesquisa com foco nas atividades de leitura e produção de texto. Esse olhar geral e introdutório possibilitou enxergar que a análise de um livro deve ser muito criteriosa e que, selecionar partes específicas da coleção foi essencial para obter bons resultados de análise.

Nos capítulos seguintes, o foco foi nos conceitos e nas teorias que deram base à pesquisa. O ensino de língua de inglesa, os documentos oficiais, o livro didático, os multiletramentos e os gêneros discursivos foram fundamentais para a análise. Entender cada teoria, delimitar os conceitos relacionados com os objetivos da análise e traçar o caminho da pesquisa são ações baseadas no conhecimento teórico. Nesses capítulos foram destacados os pontos teóricos que estavam relacionados ao ensino de língua de inglesa baseado nos

multiletramentos por meio das atividades de leitura e produção de texto presentes nos três volumes da coleção *Way to go!*.

No capítulo metodológico, a pesquisa ganhou direcionamentos. Reiteramos as questões de pesquisa, os objetivos, o tipo de pesquisa o *corpus* e a coleta de dados. Além disso, um ponto crucial para a análise foi a definição dos procedimentos metodológicos que foram feitos com base nas teorias estudadas e buscaram atender aos objetivos da pesquisa. Em seguida, buscamos atividades de leitura e produção de texto que estivessem atreladas aos multiletramentos por meio das orientações e das práticas requeridas.

A investigação, o mapeamento e o exame das atividades da coleção *Way to go!* foram concretizados no capítulo de análise. Nesse capítulo, todas as atividades de leitura e produção de texto foram resumidas em quadro e os recortes de diversas atividades nos três volumes da coleção trouxeram reflexões acerca da língua, do ensino, dos multiletramentos, dos gêneros textuais. Foi prazeroso perceber que os livros didáticos trazem textos representativos de diferentes esferas de atividade social, textos de tipos e gêneros diferentes, textos representativos da heterogeneidade cultural, linguística, variedades regionais, urbana, rural e registros formais e informais.

Nas atividades de leitura prévia, leitura e pós leitura as orientações contribuem para a ampliação dos horizontes culturais dos alunos por meio de um trabalho de compreensão escrita que possibilitam a formação de um leitor crítico. A sequência de atividades relacionadas à leitura, presente em todas as unidades nos três volumes da coleção instigam os alunos a internalizarem a prática de pensar, refletir, emitir opinião, atentar para os detalhes, perceber outros fatores da escrita além das letras e palavras. Essa ação prática é, sem dúvidas, uma prática de multiletramentos. A partir do momento que aluno vai além do simples ato de ler e decodificar, ele está caminhando na direção do conceito prático de multiletramentos.

Nas atividades de produção de texto, observamos que as orientações eram bem resumidas. Como já mencionado, a seção Writing (Escrita) é posicionada ao final de cada unidade e segue três orientações gerais: refletir, observar as características de um gênero discursivo e, baseado nisso, escrever um texto nos moldes do gênero discursivo apresentado na unidade. Entretanto, mesmo de forma sucinta, as características sociodiscursivas dos gêneros são abordadas, as condições da produção de texto são explicitadas, de modo que as atividades oportunizam aos alunos um uso direcionado da escrita, construindo as oportunidades para novas formas de comunicação. Assim, como percebemos nas atividades de leitura, as atividades de produção de texto impulsionam o aluno a criar, a se superar, a

começar com o básico e evoluir gradativamente. Seguir essa direção é proporcionar os multiletramentos na produção de texto.

Embora pareça de pouca importância, no final da seção Writing, o aluno é desafiado a expor sua produção de texto. Apresentar para os colegas em sala de aula, fixar no mural da escola, promover uma palestra, criar um grupo de debate, publicar em jornais impressos ou na internet entre outras opções. Essa orientação presente na atividade de produção de texto dá a oportunidade de inserção do aluno no meio social onde vive e onde atua. Essa prática é essencial dos multiletramentos, pois abre as portas para o aluno ser protagonista e não apenas espectador. O livro didático proporciona direcionamentos para a prática da escrita, mas não interessa uma produção escondida dentro da sala de aula, ela precisa ser exposta para apreciação, críticas e reflexões de outros.

Do mesmo modo que a leitura de textos na língua inglesa é desafiante para os alunos, a produção de texto também é. Podemos até afirmar que seja um desafio maior considerando o nível básico do vocabulário dos alunos. Entretanto, o passo a passo, as orientações dadas, a percepção, a observação, seguido da prática da escrita pode fazer uma diferença significativa nesse processo. As atividades trazem um contexto, são feitas após uma série de atividades que dão base à prática da escrita e estão inseridas em práticas discursivas variadas e autênticas, considerando sempre a adequação dos gêneros discursivos.

No capítulo de análise, as atividades selecionadas mostraram como são discutidas as condições: social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como quaisquer outras questões atreladas ao aspecto multicultural. As atividades reproduzem a diversidade da sociedade brasileira e mundial, a pluralidade linguística e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas. Além disso, as atividades propostas no livro atentam para a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina.

É importante verificar a existência de oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.), perceber as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, e como elas são socialmente construídas e podem causar desigualdades e, ainda, a existência de oportunidades para o aluno compreender o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita inseridas nas mais variadas situações e realidades. A presença desses aspectos no livro didático é fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do aluno. É necessário perceber que a criticidade pode

ser trabalhada, a partir de elementos multiculturais e multimodais, presentes na proposta dos multiletramentos.

Sobre os livros didáticos da coleção *Way to go!*, entendemos que eles atendem as orientações dos documentos oficiais para a inserção de atividades que contemplem os multiletramentos. Sabemos que o livro didático em si não é reflexo da prática diária de sala de aula e que o professor tem autonomia para adaptar as atividades de modo a contemplar as propostas de ensino e aprendizagem, mas a nossa análise, por meio da investigação, do mapeamento e do exame proposto nos objetivos, identificou que as práticas dos multiletramentos tornam-se mais fortes e consistentes no ensino de língua inglesa quando o livro didático coopera com a autonomia docente num esforço conjunto e sincronizado para o fortalecimento das práticas multiletradas.

De igual modo, concordamos com a necessidade de uma prática de ensino de língua inglesa que atenda as propostas dos multiletramentos que, embora esteja contemplada nos livros didáticos de língua inglesa ou, pelo menos, na coleção em análise; esse suporte para o ensino precisa ser entendido e usado pelos professores. Uma busca para se tornar uma prática permanente nas aulas de língua inglesa e um ensino que busque um engajamento conjunto fará toda a diferença. Um objetivo explícito das práticas multiletradas é desenvolver no aluno uma consciência crítica embasada e autônoma, bem como um ensino que atenda a função social do aprendizado da língua inglesa.

Os objetivos propostos nesse trabalho estão relacionados aos pressupostos teóricos dos multiletramentos, do ensino de leitura afinado com os gêneros discursivos e da prática escrita vinculada com os temas sociais e humanos. Considerando que, em sua grande maioria, os objetivos foram alcançados de forma satisfatória, concluímos que a coleção *Way to go!* aprovada pelo PNLD, analisada por professores e adotada pelas escolas, contempla a práticas dos multiletramentos nas atividades de leitura e produção de texto presentes nos seus livros. Porém, precisamos considerar que a presença dessa prática nos livros didáticos de língua inglesa não significa encontrar efetivação na sala de aula.

A partir dessa pesquisa, a proposta de ensino de línguas sob a perspectiva dos multiletramentos abre possibilidades para um estudo que analise de que forma as atividades de leitura e produção de textos presentes nos livros didáticos estão presentes em sala de aula. Por outro lado, existe a possibilidade de analisar a prática docente sob a perspectiva dos multiletramentos ou ainda como o aluno recebe as orientações das atividades de leitura e produção de textos e coloca em prática os multiletramentos. Como o próprio nome sugere, existem múltiplas possibilidades de estudo acerca dos multiletramentos. Estudos esses que

uma vez feitos e concluídos (ou até mesmo no processo de conclusão) irão contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Diante do exposto, conclui-se que os multiletramentos fazem parte das diversas atividades sociais nas quais alunos e professores estão inseridos. Conceber os multiletramentos enquanto prática social e formar cidadãos capazes de agir discursivamente no mundo e produzir sentidos implica fazer uso da leitura e da escrita, observar seu funcionamento e refletir sobre seus efeitos na sociedade e no mundo. O presente estudo pode despertar em professores, alunos e demais interessados o interesse pelas práticas dos multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em sala de aula e fora dela.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna**. Brasília, DF: MEC, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-versão.final.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Language education and multiliteracies. *In*: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (org.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2008. v. 1. p. 195-211.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies in Education. *In*: CHAPELLE, Carol A. (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. [S. l.]: Blackwell Publishing, 2013.
- DIAS, Reinildes; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **Gêneros Textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de letras, 2012.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. Multimodalidade, Convenções Visuais e Leitura. *In*: DIONISIO, A. P. (org.) **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glaís Sales]. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2011.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!** língua estrangeira moderna: Inglês. Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016a. v. 1.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!** língua estrangeira moderna: Inglês. Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016b. v. 2.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!** língua estrangeira moderna: Inglês. Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016c. v. 3.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to go! (PNLD 2018)**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2018/>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 6 jul. 2017.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEFFA, Vilson J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de língua estrangeira no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Editora SM, 2013. (Programa PNBE 2013)

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (org.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 21-34. (Coleção novas perspectivas em linguística aplicada, v. 44.)

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, Sílvia C. K. A sala de aula de Inglês como língua estrangeira: o limitável das limitações. *In*: HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (org.). **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. p. 35-66.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/377>. Acesso em: 6 jul. 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p.

77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.