

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**MICHELE CRISTINA CANOLA ANDRADE ROJAS**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES DE  
MULTILETRAMENTOS E LEITURA.**

**CURITIBA**

**2021**

**MICHELE CRISTINA CANOLA ANDRADE ROJAS**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:  
CONCEPÇÕES DE MULTILETRAMENTOS E LEITURA.**

**The English language textbook: concepts of multiliteracies and reading.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Mestre em Estudos de Linguagens - Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia”.

Orientador(a): Prof. Dr. Ana Paula Pinheiro da Silveira

**CURITIBA**

**2021**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Campus Curitiba



---

MICHELE CRISTINA CANOLA ANDRADE ROJAS

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES DE  
MULTILETRAMENTOS E LEITURA.**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 28 de Setembro de 2021

Prof.a Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade

Tecnológica Federal do Paraná Prof.a Eliza Adriana Sheuer Nantes,

Doutorado - Universidade Norte do Paraná (Unopar)

Prof.a Maria De Lourdes Rossi Remenche, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/09/2021.

**CURITIBA**

**2021**

Dedico este trabalho ao meu marido, à minha família  
e a Deus, vocês fazem diferença em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam nesse processo e que foram fundamentais para a realização desse sonho.

À professora Dra. Ana Paula, minha orientadora, obrigada por sua dedicação, que a fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de folga para me orientar.

À professora Dra. Alessandra Coutinho Fernandes, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à professora Dra. Maria De Lourdes Rossi Remenche (UTFPR) pela leitura atenta durante a qualificação que possibilitou um novo olhar em nosso objeto.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliza Adriana Sheuer Nantes por todas as suas contribuições. A sua presença me trouxe conforto, auxílio e motivação para terminar.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e a todos meus professores da PPCEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens na linha de Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido.

Aos meus colegas de curso, em especial, agradeço ao Gabriel e à Karla pelas conversas durante o café e pelo apoio.

À minha família que sempre acreditou em mim e em meu sonho. Agradeço ao meu marido, Alejandro, por me motivar a continuar, minha mãe Geralda, por me ter em suas orações e minha irmã Jaqueline, por sempre me motivar.

À Tati e à Dayse que torceram por mim e que foram luz em meio a escuridão.

A Deus por me inspirar e colocar pessoas iluminadas que me auxiliaram durante esse processo. Obrigada por não me fazer desistir. A Ti, dou graça, por me fazer me ver como Você me vê.

## RESUMO

ROJAS, Michele Cristina Canola Andrade. **O livro didático de língua inglesa: concepções de multiletramentos e leitura.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

As mudanças advindas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a multiplicidade crescente dos modos de construção de significado têm um impacto sobre o uso social da leitura. Nesse cenário, os multiletramentos contribuem no processo de leitura e no ensino de língua inglesa (LI). Os pressupostos dessa pedagogia são contemplados no documento norteador vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que norteia questões de ensino e aprendizagem e também orienta a produção de livros didáticos (LDs) em LI, que são, posteriormente, utilizados por todas as escolas públicas brasileiras. Diante disso, esta pesquisa objetiva analisar se as atividades de leitura de dois livros didáticos de língua inglesa do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribuem para práticas dos multiletramentos e se elas incluem práticas de letramentos para a cidadania e para a vida social e comunitária no ensino de LI. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), ancorou-se no ensino de LI na perspectiva do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006). Como constructo teórico, esta pesquisa baseou-se nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2010, ROJO, 2013, MILLER, 2013), nos estudos dos letramentos (STREET, [1995] 2014; KLEIMAN, 2016; GEE, 2015; LEMKE, 2010), dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; LUKE; GEE; KRESS, 2010) e alguns conceitos da concepção dialógica da linguagem de Bakhtin ([1952] 2016). Os livros que compõem o *corpus* desta pesquisa foram selecionados por meio da análise de documentos oficiais, tendo como filtro os LDs mais adotados na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná. Os livros mais escolhidos foram selecionados e a análise foi feita a partir de recortes das seções que oferecem as atividades de leitura e compreensão textual. Os resultados obtidos apontam que os dois livros atendem a perspectiva de gêneros discursivos, propostos para o 6º ano, na BNCC (BRASIL, 2018). Quanto ao desenvolvimento de práticas de multiletramentos, o livro *Way to English*, em geral, responde aos aspectos da multiculturalidade e da multimodalidade, contudo, o livro *English and more*, em geral aprofunda questões multiculturais e atende parcialmente questões de multimodalidade.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Livros Didáticos. Língua Inglesa. Anos finais. Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

ROJAS, Michele Cristina Canola Andrade. **The English language textbook: concepts of multiliteracies and reading.** Dissertation (Masters in Language Studies) – Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2021.

The changes brought about by Information and Communication Technologies (ICTs), and the growing multiplicity of ways of constructing meaning have an impact on the social use of reading. In this scenario, multiliteracies contribute to the reading process and to English language teaching (ELT). The assumptions of this pedagogy are included in the current guiding document, the National Common Curricular Base (NCCB) (BRASIL, 2018), which guides teaching and learning issues, and also guides the production of textbooks (TBs) in English, which are later used by all Brazilian public schools. Therefore, this research aims to analyze whether the reading activities of two English language textbooks from the 6th grade of the Final Years of Elementary School contribute to multiliteracies practices and whether they include literacy practices for citizenship and for social and community life in teaching ELT. This research, with a qualitative interpretive approach (DENZIN; LINCOLN, 2006), was based on the teaching of LI from the perspective of the post-method (KUMARAVADIVELU, 2003,2006). As a theoretical construct, this research was based on Applied Linguistics studies (MOITA LOPES, 2006; 2010, ROJO, 2013, MILLER, 2013), on literacy studies (STREET, [1995] 2014; KLEIMAN, 2016; GEE, 2015; LEMKE, 2010) and multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; LUKE; GEE; KRESS, 2010) and some concepts of Bakhtin's dialogic conception of language ([1952] 2016). The TBs that make up the corpus of this research were selected through the analysis of official documents, having as filter the most adopted TBs in the city of Curitiba, capital of the state of Paraná. The most chosen books were selected, and the analysis was conducted from sections that offer reading comprehension activities. The results obtained show that both books meet the perspective of discourse genres, proposed for the 6th grade, at NCCB (BRASIL, 2018). As for the development of multiliteracies practices, the book *Way to English*, in general, responds to the aspects of multiculturalism and multimodality, however, the book *English and more*, in general, deepens on multicultural issues, and partially addresses aspects of multimodality.

**Keywords:** Multiliteracies. Textbooks. English language. Secondary education. Applied Linguistics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama da teoria dos discursos para análise de textos contemporâneos .....	53
Figura 2 - Conheça o livro - <i>Way to English - for Brazilian Learners</i> .....	115
Figura 3 - Conheça o livro – <i>Way to English - for Brazilian Learners - parte 2</i> .....	116
Figura 4 – <i>What is a Family? – Warming up - Way to English</i> .....	120
Figura 5 – <i>Reading e before Reading – Mothers, Sisters, Brothers - Way to English</i> .....	124
Figura 6 – <i>Reading for general, detailed comprehension and critical thinking - Way to English</i> .....	127
Figura 7 – <i>Taking it further - Way to English</i> .....	129
Figura 8 – <i>Taking it further 2 - Way to English</i> .....	131
Figura 09 – <i>Taking it further 3 - Way to English</i> .....	131
Figura 10 – <i>Looking ahead - Way to English</i> .....	132
Figura 11– <i>Sing a song - Way to English</i> .....	135
Figura 12 – <i>Sing a song – questões - Way to English</i> .....	137
Figura 13 – <i>Conheça seu livro – English and more</i> .....	141
Figura 14 – <i>Conheça o livro – English and More – Parte 2</i> .....	142
Figura 15 – <i>Making a difference - English and more</i> .....	146
Figura 16 – <i>Pre-reading 1 - English and more</i> .....	148
Figura 17 – <i>Reading 1 - English and more</i> .....	150
Figura 18 – <i>Reading Comprehension - English and more</i> .....	153
Figura 19 – <i>Reading Comprehension – 2 - English and more</i> .....	154
Figura 20 – <i>Unidade 8 – Digital Life – 2 - English and more</i> .....	155
Figura 21 – <i>Reading – Pre-reading 2 – English and more</i> .....	156
Figura 22 – <i>Reading 2 – English and more</i> .....	158
Figura 23 – <i>Reading 2 – Questions – English and more</i> .....	159
Figura 24 - <i>Reading 2 – Let’s discuss – English and more</i> .....	159
Figura 25 – <i>Reading 3 – pré-leitura – English and more</i> .....	161
Figura 26 – <i>Reading 2 – Poster – English and more</i> .....	162



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula .....	38
Quadro 2 - Modos de significação.....	44
Quadro 3 - Gêneros do discurso nos documentos norteadores .....	50
Quadro 4 - Nova aprendizagem (new learning).....	61
Quadro 5 - Modelo reflexivo: conhecimento recebido e experienciado. ....	70
Quadro 6 - Razões para “a morte dos métodos”. ....	74
Quadro 7 - Fator ambiental e pedagógico na aprendizagem de língua em aquisição. ....	97
Quadro 8 - Eixos de aprendizagem na BNCC: oralidade, leitura e escrita .....	101
Quadro 9 - Habilidades que fazem relação aos tópicos gramaticais na BNCC para o componente curricular de língua inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, anos finais. ....	104
Quadro 10 - Parâmetros de análise dos livros didáticos de língua inglesa .....	112
Quadro 11 - Mapeamento das seções com atividades de Reading comprehension – Way to English .....	117
Quadro 12 - Resumo da análise do LDLI1 –Way to go, volume 1 6º ano. ....	140
Quadro 13 - Mapeamento dos gêneros do discurso nas seções com atividades com leitura e compreensão textual – English and more.....	144
Quadro 14 - Resumo da análise do LDLI2 –English and more, volume 1 6º ano....	166

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus) 2019
EAD	Educação a distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUST	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GNL	Grupo de Nova Londres
INL	Instituto Nacional do Livro
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDLI1	Livro didático de língua Inglesa 1
LDLI2	Livro didático de língua inglesa 2
LE	Língua Estrangeira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e o + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero.
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEED/PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
TDIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO - UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA: ONDE PISAM OS MEUS PÉS?</b> .....	<b>11</b>
<b>2 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
2.1 HISTÓRIA DOS LETRAMENTOS: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NO ENSINO .....	25
2.2 MULTILETRAMENTOS DOIS PILARES: MULTIMODALIDADE E MULTICULTURALIDADE.....	32
2.2.1 Multiculturalidade: a diversidade local .....	34
2.2.2 Multimodalidade: multiplicidade de modos de construção de significado.....	38
2.2.3 O conceito de gênero de Bakhtin e os novos aparatos tecnológicos .....	47
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ATIVIDADE COMPLEXA QUE REQUER REFLEXÕES</b> .....	<b>57</b>
3.1 LINGUÍSTICA APLICADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUEBRANDO PARADIGMAS E NOS DESVENCILHANDO DAS FORMAS TRADICIONAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	65
3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA E O PÓS-MÉTODO .....	73
3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD: AUTONOMIA VERSUS SUBMISSÃO.....	81
<b>4 APRESENTAÇÃO DA BNCC: NORTEAR O QUE É ENSINADO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS</b> .....	<b>89</b>
4.1 MULTILETRAMENTOS NA BNCC (BRASIL, 2018).....	99
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>106</b>
5.1 PARÂMETROS DE ANÁLISE .....	109
<b>6 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E DISCUSSÃO DE DADOS</b> .....	<b>114</b>
6.1 APRESENTANDO AS SEÇÕES QUE OFERECEM LEITURA DO LIVRO <i>WAY TO ENGLISH - FOR BRAZILIAN LEARNERS</i> .....	114
6.1.1 Análise da Unidade do livro <i>Way to English – For Brazilians learners</i> .....	117
6.1.2 Conclusão da análise do livro <i>Way to English</i> .....	138
6.2 APRESENTANDO O LIVRO <i>ENGLISH AND MORE</i> .....	141
6.2.1 Análise do livro <i>English and More</i> .....	143
6.2.2 Conclusão da análise do livro <i>English and More</i> .....	164
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO - UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA: ONDE PISAM OS MEUS PÉS?

Desde que comecei a refletir sobre a possibilidade de entrar em um programa *stricto sensu* para cursar o Mestrado, o meu horizonte de pesquisa pairava sobre a escola pública. Porém, como professora de Língua Inglesa (LI) em uma escola da rede privada de Curitiba, por que motivo gostaria de endereçar a minha pesquisa para um espaço que não ocupo? Qual seria o meu lugar de fala? Se as pesquisas que objetivam refletir sobre a escola e tudo o que isso implica - alunos, livros didáticos, professor, formação inicial e continuada, documentos parametrizadores - precisam, de certo modo, fazer ecoar as vozes dos sujeitos que ocupam o chão da sala de aula, que lugar e com que metodologia me aproximaria dessas questões?

As leituras me indicaram o caminho da Linguística Aplicada (LA) que, em seus estudos mais recentes, apontava para as vozes do Sul e assumia como agenda renarrar a vida social (MOITA LOPES, 2006), convidando, portanto, o pesquisador a aprender a olhar para o outro como interlocutor, em uma relação de alteridade: “O *outro* aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele *a quem* ele se dirige em situação de campo e *de quem* ele fala em seu texto” (AMORIM, 2004, p. 22).

Refleti sobre a minha condição de professora, voltei o meu olhar para a escola e, ao direcionar esse olhar para mim e para o outro, com a empatia necessária, fui compreendendo que o meu fazer docente tinha sido construído na interação, na relação com a escola pública. Afinal, foi nesse espaço que aprendi as primeiras letras, ali se deu o meu processo de letramento.

Rememorando minhas experiências, a primeira imagem foi a vivida em Paranavaí, interior do Paraná, onde iniciei o percurso de aprendizagem em contexto escolar, na Escola Municipal Jayme Canet. Quando terminei a pré-escola, transferi-me para o Colégio Newton Guimarães, atualmente, Escola Municipal Cecília Meireles – EIEF, lugar onde despertei minha paixão pela leitura.

Ali, conheci a professora Elmita, que coordenava um projeto na minha escola; anos depois, tive o prazer de tê-la como professora na Universidade, na disciplina de Literatura Infantil. Nos Anos Iniciais, participei do projeto Oficina da Palavra e “conheci” Monteiro Lobato. Nessas oficinas, líamos e fazíamos encenações, então, ia adentrando o mundo das letras e da literatura. Essa experiência foi muito importante

para que, tendo concluído o Ensino Médio (EM), decidisse enveredar por essa área e cursar licenciatura em Letras. Já na faculdade, retornei a essa escola como professora voluntária de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, uma vez por semana. Sentia que era um modo de devolver à escola pública, tudo que ela havia feito por mim.

Quando completei a quarta série, mudei-me para a Escola Estadual Leonel Franca e foi quando conheci a professora Miriam. Ela chegava à sala de aula com uma caixa cheia de livros. E foi ali que ela “apresentou-me” Pedro Bandeira: foi emocionante! Miriam era também a professora da minha mãe, que tinha decidido retomar seus estudos no antigo “supletivo”, agora conhecido como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um dia, minha mãe nos relatou que Miriam levava para sala de aula uma caixa de leitura. Fiquei curiosa e imaginei que minha mãe estava lendo os mesmos livros que líamos durante as nossas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, me surpreendi, ao saber que ela levava receitas culinárias, bulas de remédios e recibos de compras. Minha mãe relatava que era a professora Miriam quem a motivou a aprender.

Foi nessa escola, Leonel Franca, que aos quatorze anos, como parte do grupo de teatro da cidade na Fundação Cultural de Paranavaí, iniciei um projeto de teatro com alunos mais novos. Com o auxílio da escola e coordenadores, uma tarde por semana, me encontrava com um grupo de dez alunos e líamos livros importantes e também declamávamos poemas. O mais interessante foi que meu projeto recebeu reconhecimento da cidade e gravei um comercial falando sobre a importância do voluntariado na Rede Paranaense de Comunicação (RPC).

Foi nessa escola que, na quinta série, tive contato com meu primeiro e único livro didático em língua inglesa e, neste momento, lembro-me dos anos nos quais vivi o sonho de falar inglês. Para auxiliar-me, meu pai comprava livros com as letras das músicas em inglês e trazia fitas cassetes com essas músicas.

Das primeiras letras à universidade, todas as lembranças sobre leitura, escrita teatro, cultura, língua inglesa me remetem ao ensino público e, por isso, ao começar a pensar na pesquisa não pude vislumbrar um outro espaço. Estou em uma instituição privada, como professora de LI, porém, toda a minha identidade, as experiências que vivi como aluna e que influenciaram as minhas decisões profissionais, foram se constituindo durante a minha formação na escola pública. Então, qual é o meu lugar de fala? ***De onde pisaram os meus pés***, espaço que foi me constituindo como professora.

Compreendi, também, que o meu intuito desde o início, era oferecer uma contribuição à escola pública, responsável pela minha formação na Escola Básica, e pela formação continuada já que o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL- UTFPR) está inserido em uma Universidade Pública.

A ideia inicial era desenvolver um estudo sobre elaboração didática na perspectiva dos multiletramentos em oficinas ofertadas aos professores da Rede Estadual. O projeto já havia sido submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), quando a pandemia ganhou força no Brasil e todas as pesquisas não puderam mais ser desenvolvidas na Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR). A situação demandava uma reorganização do espaço da escola, das situações de aprendizagem, que exigiam uma dedicação e carga horária dos professores muito além do que aquela oficialmente registrada pelo professor. Nesse contexto, era necessário redirecionar a minha pesquisa e o objeto que de algum modo se aproximava daquele que vinha estudando eram os livros didáticos. Havia, na minha história como aluna, um fato que, de algum modo, me ligava ao Livro Didático.

Foi somente na antiga quinta série que tive contato com ele. Lembro-me, com muita clareza, que o livro custava 35 reais e meus amigos da periferia não tinham dinheiro para fazer a aquisição. O meu, por outro lado, enquanto filha de pai bancário que começou a estudar a partir da antiga quinta série, com 15 anos e, posteriormente, conquistou dois diplomas universitários, foi comprado usado em uma feira promovida pela escola. Vale mencionar que esse foi o único livro didático em LI em toda minha vida escolar, pois ele nunca mais foi ofertado, nem para a compra, nem pelos órgãos de educação.

O meu olhar para a experiência da menina da quinta série era bastante idealizado, portanto, não era suficiente para produzir uma pesquisa. Como pesquisadora, queria compreender como as mudanças sociais e tecnológicas impactaram a produção dos livros didáticos, as concepções que emergiam das atividades ali propostas e como isso se relacionava a um conceito relativamente novo, o de multiletramentos, que despontava na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que norteia os currículos brasileiros.

Havia também, na escolha desse objeto, uma motivação relacionada à exequibilidade da pesquisa. Era possível buscar, na base de dados as coleções dos livros didáticos, disponíveis por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual compreende um conjunto de ações voltadas para a

distribuição de obras didáticas. As obras ficam disponíveis para análise das escolas e dos professores nas escolhas públicas. Em contrapartida, as obras de escolas privadas não estão disponíveis da mesma maneira. Por essa razão e todas as outras mencionadas, decidimos fazer a análise dos materiais que estão disponíveis para a análise e que têm ligação com o ensino básico público.

A ideia de refletir sobre material didático foi motivada, ainda, pelas mudanças advindas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), visto que vivemos um momento de transformação nos modos como produzimos conhecimento, como interagimos, uns com os outros e construímos sentidos para os textos; o que impulsiona a maneira por meio da qual abordamos conteúdos em sala de aula. Na realidade, as práticas passam por uma evolução constante, são incluídos, cada vez mais, recursos multissemióticos e multimodais em nosso cotidiano. Essa evolução criou, do mesmo modo, novos relacionamentos e alinhamentos – entre e dentro – das esferas da família, escola, negócios e ciência (GEE, 2000, p. 47).

Entre e dentro dessas esferas, nossos alunos aprendem questões que vão além da sala de aula, expandindo sua leitura em diferentes espaços e tempo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27), de uma forma ubíqua, como por exemplo no contato com músicas, vídeos e *TikToks* em inglês. Dessa forma, entendemos que, muitas vezes, o contato com a língua inglesa (doravante LI) não acontece primeiramente na escola, mas por meio das mídias digitais. Isso, certamente, impacta sobre o modo como o professor elabora o seu material didático ou sobre como as editoras o produzem.

Na escola brasileira, por meio dos documentos norteadores, o ensino de LI foi traçado com objetivos variados, como o de promover cidadania ao proporcionar estudos e reflexões sobre diversos temas durante as aulas, nos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) de Língua estrangeira (LE) ou, até mesmo, o de oferecer novas oportunidades no mercado de trabalho por meio da aprendizagem de um novo idioma nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Já na BNCC (BRASIL, 2018), a LI passa a ter como tema central a consciência crítica em relação à linguagem e considera aspectos sociopolíticos na aprendizagem.

Na temática do uso dos materiais didáticos na realidade brasileira, Xavier e Urió (2006, p. 31) afirmam que “embora considerados instrumentos importantes no auxílio do trabalho docente, os livros didáticos devem ser repensados e reavaliados,

à vista que, por melhor que possam parecer, não atendem às demandas que emergem das necessidades de aprendizagem de cada contexto de ensino”. Para atender essa demanda, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vem elaborando, desde 1997, guias de livros didáticos, para auxiliar os professores na escolha desses livros. Assim, ressaltamos que os livros didáticos em língua inglesa começaram a ser distribuídos pela PNLD somente de 2011, para 6º ao 9º ano e o ensino médio, o que consideramos recente.

Contudo, assim como Jorge e Tenuta (2011, p. 132), “não pensamos ingenuamente que os problemas se acabam com a universalização da distribuição de livros didáticos de inglês nas escolas públicas”, porém, também entendemos que as oportunidades suscitadas por esse fato podem gerar um ambiente de reivindicações de adoção de medidas que resultem em melhorias. Pois além do livro didático, outros fatores são importantes nas aulas de LI, como por exemplo “a maneira dos professores ensinarem, o tipo de interação que promovem em sala de aula, a motivação e interesse do professor e alunos, a relevância dos temas e das atividades propostas, entre outros” (XAVIER; URIO, 2006, p. 31).

Diante ao exposto, buscamos, por meio desta pesquisa, contribuir para a área de língua inglesa com um ensino que também envolva a formação humana social de nossos alunos. Em face das problemáticas envolvidas no ensino da LI, do livro didático e das questões tecnológicas apresentadas anteriormente, buscamos responder à questão norteadora: De que forma as atividades de leitura e compreensão de texto oferecidas nos LDs escolhidos podem contribuir na concepção e para as práticas de multiletramentos no ensino de LI?

Como o intento de percorrer um caminho que nos permitisse responder a essa pergunta, elegemos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar se as atividades de leitura de dois livros didáticos de língua inglesa do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribuem para práticas dos multiletramentos e se elas incluem práticas de letramentos para a cidadania e para a vida social e comunitária no ensino de LI. A fim de atingir esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a oferta de atividades de leitura e compreensão por meio dos gêneros discursivos orientados pela BNCC (BRASIL, 2018) nas coleções de livros didáticos do 6º ano: *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática, e *English and more*, da editora Richmond Educação;



- Analisar como as atividades de compreensão textual favorecem práticas dos multiletramentos e como elas contribuem para a formação dos alunos enquanto leitores no mundo atual multicultural e multissemiótico;
- Verificar se as atividades incluem práticas de letramentos para a cidadania e para a vida social e comunitária.

Para tanto, esta pesquisa analisa a potencialidade das atividades de leitura e interpretação de textos de dois livros didáticos à luz da teoria dos multiletramentos. Dessa forma, nosso trabalho objetiva contribuir para os estudos sobre os Livros Didáticos de Língua Inglesa, na área da Linguística Aplicada, ancorada na visão de um dos objetivos principais dos multiletramentos: o da formação de cidadãos capazes de fazer o uso social da leitura. Com vista a atingir esses objetivos, assumimos o arcabouço teórico e metodológico de nossa pesquisa que apresentaremos brevemente a seguir.

No primeiro capítulo, percorremos o histórico dos estudos do letramento, dos letramentos até a incorporação do prefixo “multi” aos multiletramentos, considerando que na contemporaneidade há uma hibridização de modos e semioses e isso tem um impacto sobre o uso social da leitura. Por essas razões, faremos referências às questões de tecnologia e apresentaremos o conceito dos letramentos e multiletramentos, ancoradas em Freire, (2003[1996]), Gee (2015), Kleiman (1995), Cope; Kalantzis (2000; 2009; 2015), Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), Rojo (2009), Street ([1995] 2006), entre outros autores.

Dentro desse contexto, por questões de multiplicidade de significados, da interconectividade, outros fatores globalizantes e pelas mudanças tecnológicas, houve a necessidade de ampliar o conceito de letramento. À vista que, na atualidade, a leitura engloba a **multiplicidade** de semioses e acontece em contextos diversos, em que **múltiplas** representações sociais e culturais se fazem presentes. Esses dois “multis” da multissemiose/multimodalidade e da multiculturalidade impeliram o Grupo de Nova Londres (GNL) a pensar a Pedagogia dos Multiletramentos.

Na sequência, com a mudança necessária em estruturar as práticas de leitura e escrita, foi importante trazer o olhar para os gêneros discursivos e a multimodalidade apresentados nos livros didáticos. Por isso, além de questões de multiletramentos, este trabalho traz à luz, ainda no primeiro capítulo, a noção de gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin ([1952-53] 2016), Rodrigues (2005) Rojo (2010) e de

Marcuschi (2006), entre outros autores, para fundamentar o caráter da multimodalidade presente nos novos gêneros que hibridizam linguagem verbal e não verbal.

No segundo capítulo, outro fator importante é apresentado: a formação de professores de língua inglesa. Por meio dos novos contextos de aprendizagem que se inserem às TDIC, a tecnologia na educação trouxe um ambiente analítico que mudou a paisagem moderna e intelectual (GOODSON; KNOBEL; LANKSHEAR; MANGAN, 2002, p. 3). A partir dessas questões, adentraremos as discussões sobre a formação docente, apresentando algumas reflexões sobre o pós-método que, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 170), “nos obriga a reestruturar fundamentalmente nossa visão do ensino de línguas e da formação de professores” e ele traz questões de particularidades, pois a educação e o processo de ensino e aprendizagem, nessa vertente, é sensível ao contexto que o cerca.

Nessa linha de considerações e a partir das reflexões de Kalantzis, Cope e Pinheiro, (2020, p. 27), de que somos produtores de conhecimento e não meros consumidores de informações somente ofertadas pelo livro didático, “mergulhamos” no universo dos LDs. Iniciamos com um histórico sobre a PNLD e levantamos reflexões e pesquisas sobre os LDs que nos permitem problematizar o trabalho com LD na escola (ROJO, 2013; BASONI; MELO, 2019; SILVA, 1996).

No terceiro capítulo, visto que os LDs são elaborados tendo em vista os documentos parametrizadores, apresentamos uma breve análise do documento em vigor, a BNCC (BRASIL, 2018), o qual tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC (Brasil, 2018), na área de linguagens especificamente, contempla os multiletramentos em seu texto, por isso a necessidade, neste estudo, de aprofundarmos aspectos relevantes como língua franca, multimodalidade, eixos de aprendizagem, tópicos gramaticais.

Por fim, apresentamos a metodologia de abordagem qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) (FLICK; NETZ; SILVEIRA, 2004) a caracterização dos dados, os critérios para análise e os parâmetros e os resultados da análise elaborada neste estudo.

## 2 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

É inegável que as novas mídias inauguraram outras possibilidades de comunicação e interação, influenciando o modo como construímos sentidos e produzimos textos na contemporaneidade. Na visão de Cope e Kalantzis (2009), essas mudanças resultaram em alguns fenômenos a elas imbricados: a conceituação, mudança profunda no equilíbrio da agência, a divergência e a multimodalidade.

A conceituação relaciona-se à compreensão da semântica do hipertexto ou a como os arquivos, diretórios e links estão organizados para produzir sentidos na web. O agenciamento refere-se à interatividade que ocorre por meio de cliques, ou do uso de *joypad*, em jogos eletrônicos, ou ainda, a como o usuário pode realizar ações como, por exemplo, curtir, comentar, redistribuir, remixar, colaborar etc. A divergência diz respeito a como, na cultura atual, fluida e aberta, o sujeito constrói sua identidade em situações sociais e culturais específicas. E, por último, a multimodalidade favorece a hibridização de linguagens e semioses.

Todos esses aspectos, indissociavelmente ligados às TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), vêm sendo inseridos no mercado de trabalho, bem como em nossa rotina diária; o que nos interpela a compreender o que constitui o ensino adequado de letramentos no contexto da conectividade global.

De acordo com Luke (2000), precisamos compreender como as mídias estruturam as informações e como isso altera o modo como construímos sentidos nos textos. Atualmente, temos à disposição em língua inglesa, áudios, vídeos, imagens, textos verbais e não verbais, além da multimodalidade em blogs e nas redes sociais. Usamos diferentes dispositivos para ouvir músicas e nos comunicar e isso também afeta o trabalho com os letramentos críticos na escola.

Na rotina de ensino e aprendizagem, os letramentos críticos desempenham um papel importante, pois envolvem professores e alunos como atores sociais, que levantam interesses tanto local ou pessoal, quanto global ou público, que levem o aluno a identificar problemas e desafios atuais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141). O objetivo dos letramentos críticos, segundo os autores, é de contribuir para que “os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141). Consequentemente, o aluno entende que “o mundo da aprendizagem não é simplesmente uma série de

regras a serem obedecidas, fatos a serem aprendidos e autoridades de conhecimento a serem seguidas”.

Na esteira dessas mudanças, em sala de aula, além do livro didático e das atividades realizadas em textos impressos, os professores passaram a incluir, em tarefas de escrita e leitura, outros suportes, como as telas do computador, do tablet ou de smartphones, com o intuito de propiciar aulas mais dinâmicas e mais aproximadas das práticas sociais em que os alunos estão inseridos. Importante, porém, salientar que essa ainda não é uma realidade que pode ser realizada em toda a parte, porque existe um fosso que divide os que possuem acesso a bens e, conseqüentemente, à tecnologia e os que foram privados desse direito.

A pandemia provocada pela COVID-19, por exemplo, escancarou sobremaneira a diferença entre os alunos do ensino público – nem sempre com acesso aos recursos tecnológicos e internet com velocidade adequada – e os alunos do ensino privado – para os quais as famílias puderam providenciar a tecnologia necessária para a imersão em aulas em modo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).<sup>1</sup> Dessa maneira, ficou claro que as condições econômicas dos alunos do ensino privado, com acesso aos aparatos tecnológicos e internet em banda larga, reiteraram uma posição privilegiada de acesso à educação durante a pandemia. Em uma pesquisa feita com alunos de escola pública, durante a pandemia, foram evidenciadas essas questões e outras, como

problemas pessoais, como falta de estrutura física, de locais em suas residências que ofereçam condições para o aprendizado; novas tarefas que tiveram de assumir, como o cuidado com os irmãos, que também estão sem acesso às escolas; sobrecarga de atividades escolares/domésticas, sendo que muitos tiveram de ir para o mercado de trabalho formal e não formal, para complementar a renda da família, pois em muitos casos os pais e familiares perderam seus empregos; problemas de saúde, pois tiveram seus familiares infectados pelo vírus; dificuldade de aprender sem a mediação do professor, desânimo e falta do convívio. Essas dificuldades podem ser observadas em seus depoimentos (PALÚ, 2020, p. 100).

---

1 Com a necessidade do distanciamento social durante a pandemia, educação a distância e a implementação do ensino remoto emergencial se diferem, sendo o ensino em EaD um modelo realizado de forma planejada com parte ou totalidade do curso ministrado a distância e o ensino remoto com os mesmos padrões e princípios do modelo tradicional. Conheça as principais diferenças entre educação a distância e ensino remoto emergencial. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/educacao-a-distancia-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Essa discrepância que se observa claramente na situação de pandemia vivida em 2020, na garantia dos direitos à educação e a falta dela, sobre a mudança na escrita e nos letramentos, traz a discussão de que a promessa de que a internet garante a democratização seja uma falácia ou, como afirma Coracini, “a internet funciona, no final das contas, como mais um fator que contribui para o aumento do fosso que divide as classes sociais: os que têm acesso e os que não têm; os que podem comprar e os que não podem; os que sabem usar e os que não sabem” (2005, p. 38).

Passados 15 anos dessa reflexão de Coracini (2005), observamos que permanecem essas diferenças. Sobre essa temática, Palú (2020, p. 101) afirma que “as primeiras décadas do século XXI já apontavam para uma grande crise do capitalismo, a qual tem implicações na oferta das políticas sociais, entre elas as políticas educacionais”. No descompasso dessas disparidades sociais, a política linguística de ensino de língua estrangeira, que norteia a educação, toma como base os avanços tecnológicos para mostrar novos caminhos para educação de ensino de línguas no Brasil.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC – (BRASIL, 2018) assume uma visão bastante afirmativa da tecnologia, citada 291 vezes no texto final do documento, o que por si só não garante a todos o acesso a esses recursos. Enquanto escrevamos essa dissertação, por exemplo, a imprensa brasileira<sup>2</sup> divulgou que o presidente Jair Bolsonaro sancionou, com vetos, a Lei 14.109/2020 que regulamenta a utilização do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Dentre os vetos, está aquele que regulamenta a implementação da internet banda larga em todas as escolas públicas do Brasil até 2024. Se tomarmos como base as seis competências específicas para o Ensino da Língua Inglesa, constatamos que seria difícil desenvolver pelo menos três delas sem o acesso à tecnologia e à internet, já que a segunda<sup>3</sup> trata das mídias impressas e

---

<sup>2</sup> A notícia foi veiculada, em 17 de dezembro de 2020, por diversos veículos da imprensa. No site do senado, se lê que além do veto à universalização da banda larga nas escolas públicas, houve o veto para o uso dos recursos no meio rural, o que também incide sobre os alunos que estão distantes dos centros urbanos. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/17/bolsonaro-veta-uso-do-fust-na-universalizacao-da-banda-larga-em-escolas>. Acesso em: 18 dez. 2020.

<sup>3</sup> Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. (BRASIL, 2018, p. 246, grifos nossos).

digitais, a quarta<sup>4</sup>, dos usos da língua que incluem as formas contemporâneas, multimodais e híbridas e a quinta<sup>5</sup> coloca em relevo as ações e práticas multiletradas como pesquisar, selecionar e compartilhar para as quais são necessárias o uso da rede.

É preciso considerar que, quando a comunidade escolar tem acesso a recursos tecnológicos, o modo com o qual os professores e alunos se apropriam das TDIC, além de desenvolver a habilidade de ler em diferentes telas, pode promover a aprendizagem no processo da busca de informação on-line, pois, como afirmado por Coscarelli (2016, p. 71), a leitura on-line “envolve leitura e navegação”. Dessa forma, ao “navegar”, as TDIC oferecem diferentes canais de comunicação a serem explorados por professores e alunos. Ademais, ao inserir, no processo de ensino e aprendizagem, questões de leitura e escrita on-line, impulsionamos experiências com diferentes usos da língua, pois segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52) “não existe apenas um único conjunto de regras de como usar a língua”. Visto que a comunicação cotidiana e on-line exige que as pessoas negociem com as diferentes formas de uso da linguagem e a leitura on-line, com fins de aprendizagem, pode auxiliar os alunos no processo de comunicação, tendo em vista que “assim, se nossos aprendizes forem capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua, também serão capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 53).

O uso das novas mídias, como podemos inferir da afirmação dos autores, pode favorecer a aprendizagem da língua em diferentes contextos. No entanto, não basta que isso esteja definido no documento, é necessário que as políticas linguísticas, assumidas pelos documentos parametrizadores, não estejam desconectadas da vida dos alunos e dos professores. Por isso, a importância de que seja garantido o acesso a todos os alunos às mídias digitais, em suas rotinas escolares, para que possam utilizar, inclusive, as ferramentas pensadas inicialmente com a finalidade de entreter como, por exemplo, os videogames, que foram incluídos

---

<sup>4</sup> Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 246, grifos nossos)

<sup>5</sup> Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2018, p. 246, grifos nossos)

como possibilidade de aprendizado de uma segunda língua ou de aperfeiçoamento da escrita, já que permitiam interação on-line em situações reais de comunicação.

Ainda, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 66) mencionam o debate atual sobre o valor dos jogos on-line versus as atividades que, por um lado oferecem uma possibilidade infinita de abertura ao conhecimento e à expressão cultural por meio de acesso aos conteúdos disponíveis na internet, mas, por outro lado, lidam também com a invasão de privacidade em decorrência, por exemplo, dos anúncios publicitários; por isso, trazer para a escola questões relacionadas aos jogos pode propiciar reflexões importantes para a formação de um usuário crítico, capaz de assumir uma postura avaliativa das mídias.

Deste modo, há um movimento para incluir a cultura digital em sala de aula e convém salientar que há, da parte de professores, um esforço para que os recursos tecnológicos sejam incluídos durante as aulas. A pandemia demonstrou esse cenário e muitos professores tiveram o desafio de aprender a utilizar uma plataforma para as aulas como o *Google Meet*. Para isso, criaram uma conta no Gmail, enviaram os links para as reuniões, mediaram o uso da câmera, do microfone e a entrada de usuários entre outros. Ainda, viram-se impelidos a fazerem uma reflexão sobre como ensinar e aprender com tecnologia, como manter uma aula interativa, assumindo que a função do professor é de mediador do conhecimento e que as ferramentas deveriam apoiar projetos e atividades em que os alunos pudessem aprender de forma colaborativa. Resultou, então, para o professor, dois movimentos: a compreensão da tecnologia como aparato e das linguagens, utilizadas para ensinar e aprender novos textos.

Em relação à necessidade de agregar competências tecnológicas, segundo De Sousa Junior, Silva e Costa (2020, p. 151), “esse novo perfil é perpassado pelo letramento digital, o qual requer, a priori, uma apropriação de várias ferramentas tecnológicas digitais”. Na visão desses autores, saber sobre essas ferramentas vai demandar que sejam “(res)significadas em função das mais diversas demandas de leitura, escrita etc.” (SILVA; COSTA, 2020, p. 155), que hibridizam diversas linguagens e semioses, e segundo Rojo (2014, p. 20):

[...] dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: chats, páginas, twits, ezines, fanclips, etc. e isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de 'leitura e escrita'<sup>6</sup>, que convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose e em sua multiplicidade de significados.

É desejável, portanto, que entendamos como as mídias operam e criam significados e como os novos gêneros, produzidos em suporte digital, são organizados para construir sentidos, exigindo, do professor e do aluno, novos letramentos: visual, espacial, tátil, sonoro, além daqueles aprendidos durante a internalização do processo da escrita verbal.

Diante dessas questões, Rojo (2014, p. 7) afirma que o discurso multilíngue na internet, o hipertexto, a facilidade de acesso a textos - verbais e não verbais - online, além da multissemiose, são responsáveis pelas novas práticas de letramentos na hipermídia. Além disso, a autora enfatiza que com as mudanças dos textos, as competências e/ou capacidade de leitura e produção de textos nos letramentos atuais, não podem ser as mesmas (ROJO, 2014). A afirmação de Rojo (2014) se justifica pelo fato de vivermos em um mundo marcado com ferramentas de acesso à tecnologia as quais promovem interatividade e impactam nossa sociedade atual. Além das mudanças na comunicação e a própria questão de interação, há fronteiras, sociais e geográficas, que desaparecem para aqueles que usam a internet; por meio da qual somos inseridos nesse contexto de modernidade.

Na mesma linha de considerações, Rojo (2009, p. 105) assinala que a reflexão sobre os novos letramentos trouxe a diminuição das distâncias espaciais "tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais informacionais", isso por efeito das novas mídias digitais e analógicas que desenraizam as populações e desconstróem identidades. A consequência da diminuição das distâncias espaciais, ligada à diminuição das distâncias temporais, (Rojo, 2009, p. 105) ou a contração do tempo, colaboram para mudança nas práticas de letramentos.

Inseridos nesses contextos sociais, como os das redes sociais, a identidade do professor e dos alunos sofre mudanças constantes. Hall (2006) explica que o sujeito está se tornando fragmentado, pois é composto não só de uma, mas de várias identidades. Portanto, ao ter acesso aos textos da hipermídia, assume identidades

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.



diferentes para cada situação que acontece on-line. Destarte, ele tem suas identificações deslocadas, pois segundo o autor:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou na confortadora “narrativa do eu” [...] (HALL, 2006, p. 13).

Do mesmo modo, a globalização também causa impacto na identidade dos indivíduos. Como a internet facilitou a comunicação mundial, seus usuários têm acesso às redes sociais, onde circulam textos de autores de blogs pessoais ou de *youtubers*, por exemplo, que trazem pluralidade e diversidade cultural; uma vez que esse espaço digital é também lugar de subjetividade, em que se expõem narrativas pessoais ou pontos de vista, crenças, modos de ser e estar no mundo ao ser: naturalista, ambientalista, esportista, *gamer*, músico, professor. O estudante que frequenta a escola hoje é leitor, seguidor e, até mesmo, influenciador nesses espaços virtuais. Esse cenário nos coloca diante de um dilema: as práticas languageiras na escola, usadas como avaliação de um lado, e as utilizadas em situações reais, do outro. Sobre esse argumento, Daley (2010) assevera:

[...] formas midiáticas são geralmente voltadas para apresentação e distribuição pública. São feitas para serem vistas em contextos que vão além daqueles em que são produzidas. No começo, aqui no Institute for Multimedia Literacy, tanto os alunos quanto nós, os professores, achávamos que os projetos dos alunos eram privados e feitos para serem vistos apenas por aquele aluno e aquele professor. Contudo, nos últimos semestres, notamos uma mudança em relação à natureza da autoria. Os alunos não mais escrevem para agradar apenas ao professor. Eles querem ser compreendidos por seus colegas e por outros que irão ver e ter a experiência de seus projetos (DALEY, 2010, p. 486-487).

No que se refere à forma como escrevemos, comunicamos, lemos na e ao impacto social da escrita na atualidade, certamente nos remetemos às questões de tecnologia e ao conceito dos letramentos. Julgamos ser pertinente, em nosso trabalho, fazer um levantamento histórico detalhado sobre a questão dos letramentos. Faremos menções do termo “letramento” ao nos referirmos à antiga alfabetização, também dos letramentos além das teorias de “letramentos múltiplos” e dos “multiletramentos”. Vale ressaltar que o conceito dos letramentos é abordado com mais profundidade por alguns autores como Freire, (2003[1996]), Gee (2015), Kleiman (1995), Cope;

Kalantzis (2000; 2009; 2015), Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), Rojo (2009), Street ([1995] 2006) e eles farão parte de nossas reflexões.

## 2.1 HISTÓRIA DOS LETRAMENTOS: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NO ENSINO

A primeira dicotomia que surge ao pesquisarmos, na internet, o termo letramento é o binômio: letramento/alfabetização. Concordamos com Kawachi<sup>7</sup> (2015, p. 45) quando afirma fazer sentido iniciar o debate sobre os letramentos a partir das noções do letramento/alfabetização (no singular), visto que “a associação entre as duas construções prevaleceu por muitos anos, possivelmente como reflexo do sentido mais comum da palavra em inglês, ‘literacy’<sup>8</sup>, geralmente significando ‘alfabetização’”. Nessa perspectiva, Castell, Luke e Maclennan (1986) apud Rojo (2009, p. 97) afirmam que “alfabetismo” é um conceito antigo, cunhado nos “Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado por exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares”. Depois disso, a autora menciona que esse termo passou a designar a capacidade de leitura e escrita em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho.

Também a respeito do letramento, Gee (2015, p. 33) aduz que, tradicionalmente, o termo letramento foi tratado como um fenômeno mental e como a capacidade de ler e escrever e, conseqüentemente, o letramento foi colocado na pessoa individual e não na sociedade. Rojo (2009, p. 98) corrobora com essa afirmação quando insiste na distinção do termo alfabetismo e letramentos, uma vez que, no alfabetismo, há um foco individual, ditado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares e valorizadas de leitura e escrita; enquanto os letramentos envolvem o redescobrimto das práticas sociais, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais. Nessa linha, Soares (2004, p.16) afirma que o letramento, que se refere à etapa da aprendizagem da escrita, precisa incluir eventos variados de leitura e de escrita, o que gera o “desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

---

<sup>7</sup> Em: Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa.

<sup>8</sup> Grifo do autor.

Ainda na linha histórica do letramento, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressaltam que, no início dos tempos industriais, a maioria das escolas ensinava somente os três fundamentos básicos rudimentares: leitura, escrita e aritmética. Nessa época, os alunos memorizavam listas de ortografia e gramática correta e, assim, afirmam que “a escola era um universo de respostas dicotomicamente corretas ou erradas, textos autorizados, professores autoritários, e a lição básica desses fundamentos diziam a respeito à ordem social suas fontes de autoridade” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 55). Nesse sentido, o ensino de língua se baseava somente no processo de decodificação dos significados das palavras, além do foco na ortografia e gramática “corretas”, assumidas como padrão e dissociada dos contextos de uso.

Ao ignorar a revolução da comunicação em todos níveis e domínios, os alunos liam e a compreensão de significados era pensada de uma forma direta. As consequências dessa prática, como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) avaliam, foram a formação de pessoas letradas para um tipo particular de discurso. Esse tradicionalismo “produziu” alunos complacentes, ou seja, pessoas que aceitavam como correto o que lhes era apresentado e que, em algum momento, não puderam vivenciar diferentes práticas de letramentos, sendo eles em contextos novos ou diferentes e com propósitos que incluam a vida cotidiana nos letramentos.

Mesmo se os estudos sobre o letramento tenham começado a ganhar força na década de 1980 e, há várias décadas, procura-se aprofundar essas reflexões, observa-se, ainda na atualidade, uma divisão entre o letramento no singular e no plural. Para Rojo (2009), essa divisão ficou mais clara quando Street definiu os modelos autônomo e ideológico de letramento.

O modelo autônomo, segundo Street (2003, p. 4), “funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Outrossim, Street (2018 [1995], p. 31) afirma que “as pretensões ao caráter neutro e objetivo da escrita eram vistas claramente como o que de fato eram: interesses políticos e individuais”, e que uma de suas consequências é a dissimulação dos interesses políticos e econômicos, além da expressão na linguagem neutra da ciência como “objetiva”, impondo, na visão do autor, a visão ocidental desse conceito a outras culturas. Igualmente, para Street (2018 [1995], p. 39), “quando pessoas estão em contato com (ou quando elas mesmas falam) várias línguas, tendem a desenvolver uma linguagem para falar da linguagem

ou de criar consciência do caráter de diferentes tipos de fala (e de escrita) e da sutileza de significados em contextos diferentes”. Diante disso, vemos a importância do contexto social e oral no desenvolvimento de políticas públicas educacionais de letramentos.

Por outro lado, o modelo ideológico alternativo de letramento, segundo Street (2003, p. 4), “oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro”. Partindo de uma premissa diferente, esse modelo é uma prática de cunho social e não é somente focado em habilidades técnicas e neutras. Por essa razão, o autor afirma que tudo está ligado ao conhecimento: “as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita veem em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser” (STREET, 2018[1995], p. 59).

Ao abordar os letramentos com viés social, ao contrário do modelo autônomo, o autor ressalta que é preciso ter sensibilidades para com culturas locais e para o reconhecimento do processo dinâmico de sua interação com culturas e letramentos dominantes” (STREET, 2018[1995], p. 59). Para entender como cada país atua em suas questões internas de letramentos e como os letramentos são conduzidos, Street enfatiza que, para responder às questões, é necessário realizar pesquisas sobre a variedades de letramentos, além de como as pessoas se comunicam no mundo contemporâneo, pois, no campo dos letramentos, “nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2018 [1995], p. 61).

Se não levamos em consideração nossas raízes ideológicas, corremos o risco de não oferecer a prática educativo-crítica que, segundo Freire (2003[1996], p. 41) seria como impedir o aluno de “assumir-se como social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”. O autor também menciona que a “assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” e, dessa forma, os letramentos incluem e não deixam de lado aspectos culturais e sociais. Nesse debate, Rojo (2009, p. 120) defende o conceito de letramentos “vernaculares”, que não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, são com frequência desvalorizados ou desprezados pela “cultura oficial” e são, muitas vezes, práticas de resistência locais e marginalizados.

Outro aspecto importante sobre a abordagem dos letramentos é proposto a partir das pesquisas de Kleiman (2008), quando se baseou na análise de estudo da

autora Heath (1982), salientando que os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (1995, p. 40).

Nessa mesma linha de considerações, Street (2018 p. 174) propõe a expressão de práticas de letramento, como “um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita”. O autor afirma que as “práticas letradas incorporam não só os eventos de letramento, como as ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também modelos populares e concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 174). Isso significa, como argumenta Street (2018), que quando um texto é publicado em uma revista científica, por exemplo, os significados a ele atribuídos extrapolam o modo como foi escrito, as escolhas linguísticas e enunciativas do seu autor impostas pelo gênero, mas incluem o status da revista, seu estilo, a capa, aspectos que extrapolam questões puramente linguísticas.

Todas essas discussões que foram traçadas até aqui nos permitem afirmar a indissociabilidade do aspecto social dos letramentos, como afirma Lemke (2010, p. 458):

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros.

Posto isso, as mudanças sociais contemporâneas incluem o propósito dos letramentos na vida cotidiana. Suas práticas estão relacionadas à primeira e mais importante função da escola que é de preparar os alunos em três âmbitos do “mundo real” da comunicação: do trabalho, da cidadania e da vida comunitária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 52).

Para esses autores, “no ‘mundo do trabalho’, o surgimento da ‘economia de conhecimento’ altera substancialmente os objetivos nos letramentos, que se distanciam, de sua noção básica de conjunto de regras e procedimentos mecânicos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 52), que eram simplesmente feitas por meio da transmissão de “aprender” a ler e a escrever da forma “correta” de acordo com

seus propósitos capitalistas. Nos letramentos, os trabalhadores passam a navegar por uma variedade de modos de comunicação e fazem uso de um amplo leque multimodal de meios de comunicação. Além dos letramentos para o trabalho, há os letramentos para a cidadania, pois a diversidade sociocultural sinaliza que não pertencemos somente a um Estado-nação, mas participamos dos espaços cívicos sobrepostos (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020).

Ainda, os letramentos atuais também têm o propósito de serem comunitários, uma vez que as mídias digitais “posicionam os usuários em um papel mais participativo, se comparadas com a mídia de massa da televisão, do rádio ou da imprensa” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 52). Os autores afirmam que vivemos em um ambiente onde as diferenças culturais estão se tornando cada vez mais significativas e alguns marcadores dessas diferenças são: gênero, etnia, geração e orientação sexual.

Diante ao exposto, é preciso compreender que as mudanças sociais e tecnológicas vão exigir que consideremos, não mais letramento no singular como uma forma padrão de aprendizado de leitura e escrita, mas “letramentos” no plural, pois esta geração já não é como a anterior, que veio de um “contexto formal de aprendizagem”. Ela aprende em “ambientes semiformais e informais a partir de uma variedade de fontes” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26), o que interpela a escola a refletir sobre como levar para o contexto educativo uma nova organização do espaço-tempo da escola e de propostas de aprendizagem em que os alunos possam aprender de modo mais colaborativo, em contextos de aprendizagem situados e que propicie a compreensão das múltiplas linguagens e semioses.

Até o momento, procuramos enveredar as reflexões sobre aspectos históricos dos estudos dos letramentos e, por meio delas, perceber que, do letramento (da letra) aos letramentos (no plural), foi um caminho de reflexões trilhado por pesquisadores, com um grande volume de estudos a fim de substituir a noção do letramento tradicional, estabelecido sob pilar das habilidades de ler e escrever, por uma abordagem sociocultural (GEE, 2015, p. 86).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Gee menciona autores como Barton (1994), Gee (1989), Graff (1979; 1987), Kress (1985) e Street (2018), entre outros. Ademais, como afirmado por Gee (2015, p. 86), autores que são iniciantes dos estudos contemporâneos das práticas sociais e as visões de grupos particulares são: Ronald e Suzanne Scollon e, a já mencionada, Shirley Brice Heath (1983).

Sobre a relação entre letramentos e sociedade, Lemke (2010, p. 455) afirma que os letramentos são legiões e que cada uma delas consiste em um “conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado”. Cada uma delas, segundo o autor, é parte integral de uma cultura e de suas subculturas e cada membro tem um papel em manter e transformar a sociedade (LEMKE, 2010, p. 456). Ainda sobre essa temática, o autor afirma que:

Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos [...]. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles (LEMKE, 2010, p. 456).

Concordamos com Lemke (2010) em relação ao fato de que os letramentos engendram novos modos de agir e participar da sociedade. Se analisarmos a interação que acontece, por exemplo, nas redes sociais, constatamos que a remixagem, o compartilhamento vem alterando, inclusive, a ideia de autoria, que é muita mais vasta. Em relação à identidade, a tecnologia demarcou a coexistência de múltiplas expressões culturais, favorecendo o reconhecimento de pessoas por gênero, idade, religião, etnia, orientação social, classe social, língua.

Para Magnani (2011, p. 4), é possível destacar ao menos dois grandes méritos sobre as pesquisas dos novos letramentos:

1. O foco na reflexão analítica da língua em uso é percebido em um contexto concreto compreendido em dois níveis: o da situação imediata, com suas particularidades locais; mas também o entorno social e político mais amplo no qual essas relações estão imersas. (Magnani, 2011, p. 4).
2. A sensibilidade que a tendência em foco possui em relação aos problemas e conflitos a que esses usos da linguagem estão relacionados, bem como sua vocação para a crítica e transformação social, levando em conta uma estrutura não determinística de poder, em que o sujeito, ainda que condicionado, age socialmente.

Nessa abordagem, Magnani (2011, p. 4) argumenta que isso traz um novo contexto para as relações existentes entre práticas letradas escolares e extracurriculares e destaca que “em muitos casos anteriores, o que ocorria e era investigado fora da sala de aula era trazido para a pauta das discussões de letramento e ensino para se compreender o contexto do aluno e suas possíveis relações e expectativas com o ensino formal”. O autor também ressalta o trabalho de Heath (1983), ao estudar as práticas extraescolares presentes no contexto de duas comunidades de classes trabalhadores estadunidenses, no qual desmistificou:

[...] a crença de que crianças/alunos vindos desse grupo tinham dificuldades com leitura e escrita no geral. A maior dificuldade, nesses casos, estava nos conflitos e diferenças entre as demandas da escola, e as práticas familiares e cotidianas de membros dessas comunidades – periféricas e socialmente invisibilizadas (HEATH, 1983 apud MAGNANI, 2011, p. 4).

Contudo, Magnani (2011, p. 9) alerta que se deve “lembrar que o contexto extraescolar não é passível de uma incorporação plena e inequívoca por parte de ambientes formais de ensino”, ou seja, de um lado a escola não totaliza todas as formas de aprendizagem que é sempre distribuído e, do outro lado, o autor enfatiza que, “toda tentativa de deslocar algum elemento extraescolar a um contexto de sala de aula pressupõe recortes, reduções e traduções”.

Na mesma linha, Rojo (2009, p. 105) afirma que a ampliação de acesso à educação no Brasil impactou os letramentos escolares visto que “o ingresso de alunado e de professores das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares<sup>10</sup> antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como rap e o funk, por exemplo”, e dessa forma, criou-se uma situação de conflitos, como aponta Kleiman (1995, 1998 apud Rojo, 2009, p. 105) sobre as práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola. Além dos letramentos locais e vernaculares, muitas vezes excluídos da escola, há também outra questão que diz respeito ao acesso ou a falta de TIDCs, bem como sua implementação no ambiente escolar.

Fatores importantes sobre o ensino nos novos letramentos serão levantados na próxima seção.

---

<sup>10</sup> Já mencionado.



## 2.2 MULTILETRAMENTOS DOIS PILARES: MULTIMODALIDADE E MULTICULTURALIDADE

Ainda que exista uma demanda no mundo atual por TDIC, elas estão longe de estar disponíveis para todos. Vale mencionar que, com a pandemia da COVID-19 em 2020, a comunicação foi estabelecida a distância, muitas vezes, por meio de reuniões na plataforma *Zoom*, *Google meets*, além de aulas gravadas disponibilizadas no *Youtube*. Obviamente que esse acesso e oportunidade não aconteceu do mesmo modo para todos. O direito à educação, garantido por lei, foi sabotado, as instituições falharam com muitos alunos e as escolas se dividiram entre as que podiam funcionar com condições de acesso à tecnologia e as que não podiam por falta de banda larga, de computadores, de espaço para assistir às aulas em casa. Em outras palavras, como afirmado por Palú (2020, p. 101), “muitos alunos da escola pública não têm acesso a esses recursos, sendo que alguns são atendidos por meio de atividades impressas, ou não estão sendo atendidos. A realidade educacional de alunos e professores foi drasticamente alterada”.

As diferenças sociais e econômicas criam a desigualdade, mas não alteram o fato de as TDIC terem afetado a comunicação em várias áreas de nossas vidas. Segundo Kress (2010, p. 17), a comunicação se apresenta em contexto autêntico em sistemas semióticos situados e é devido a esses fatores que o autor (2010, p. 17) enfatiza que “todas essas são razões pelas quais a pedagogia dos letramentos precisa mudar se quiser ser relevante para as novas demandas da vida profissional<sup>11</sup>”. É diante desse contexto que Kress (2010, p. 18) afirma que o papel da pedagogia é de desenvolver uma epistemologia de pluralismo, já que não podemos refazer o mundo por meio da escolarização, mas podemos instanciar uma visão por meio dos letramentos que podem transformar relações e possibilidades para futuros sociais. Em outras palavras, a escola passa a ser um meio de comunicação acessível, na qual alunos podem acessar o novo, o que pode ser feito com textos orais, escritos e visuais (Kress, 2010).

A questão de *multiplicidade nos textos* esbarra no conceito *multiletramentos* que, segundo Rojo (2009, p. 108), é complexo, pois envolve a *multissemiose* ou *multimodalidade* das mídias digitais, além de pelo menos outras duas facetas: a

---

<sup>11</sup> Tradução nossa.

*multiplicidade* de práticas de letramento, que circulam em diferentes esferas da sociedade, e a *multiculturalidade*.

Por essas razões ‘múltiplas’, o conceito de letramento no singular, como já mencionado, não dá conta da multiplicidade das práticas sociais e também não pode explicar o que é ser letrado em nossa sociedade atual. Assim, a partir desse contexto, o termo ‘multiletramentos’ foi cunhado pelo GNL – Grupo de Nova Londres – um grupo de estudiosos<sup>12</sup> que, em 1994, se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para considerar o futuro do letramento e do ensino, discutindo o que as mudanças na sociedade indicavam como necessidade para ser ensinado em um futuro próximo. Então, partindo da questão sobre os letramentos de uma forma mais ampla e pedagógica, os estudiosos ofereceram novas propostas, para o ensino de línguas e para os letramentos nas escolas, baseadas em dois pilares: o da *multiculturalidade* e o da *multimodalidade*.

[...] outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. 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 conceito novo: ‘Multiletramento’ (ROJO, 2012, p.13, grifo da autora).

Essas duas dimensões levaram o grupo a incorporar ao uso da palavra letramentos – já no plural –, o prefixo “multi”, dando origem ao termo “multiletramentos”. Em 1996, os autores publicaram um manifesto chamado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, o qual Kawachi (2015, p. 56) afirma tratar-se de uma “tentativa de abordar um conceito abstrato e complexo (como também é a ideia de ‘letramentos’) sob um viés prático e com um teor mais didático-pedagógico do que estritamente teórico”, o autor salienta que o que se é esperado de discussões teóricas sobre os multiletramentos é o que se pode ser colocado em prática em sala de aula.

Nas próximas duas seções, aprofundaremos o multiculturalismo e a multimodalidade, uma vez que os textos da atualidade são *multissemióticos* e hibridizam som, imagem e palavra.

---

<sup>12</sup> O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels

### 2.2.1 Multiculturalidade: a diversidade local

Nos estudos dos multiletramentos, o pilar da multiculturalidade estava relacionado à realidade do aumento da diversidade social e, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20), “da variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínios diferentes. Sobre esse cenário, Kawachi, (2015, p. 58) destaca “a necessidade de buscarmos potencializar letramentos diversos – e não apenas aqueles entendidos como estritamente curriculares ou canônicos – em um ensino de Língua Inglesa (LI) orientado por premissas críticas e de formação cidadã, visando o enfrentamento de conflitos e atuação frente a diferenças sociais e culturais”.

A diversidade cultural indica o contexto em que estamos inseridos e determina fatores de nossa identidade, por exemplo, a história, a raça, a etnia, o idioma, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política etc. Um dos reconhecimentos sobre a diversidade cultural vem da UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) em 2001, por meio da "*Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural*", aprovada por 185 Estados-Membro. Ela é um instrumento que tem como intento preservar e promover a diversidade cultural dos povos, uma vez que ela constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser consolidada.

No Brasil, a pluralidade e a diversidade cultural é marcante, pois cada região de nosso país tem aspectos singulares como diferentes crenças, costumes, manifestações culturais e artísticas. Essa heterogeneidade, porém, nem sempre é colocada em relevo, como recorda Rojo (2019, p. 15), a “mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada”. Logo, a invisibilidade de algumas expressões culturais é o resultado do processo de globalização que busca criar uma sociedade homogênea, embora os aspectos culturais brasileiros sejam fortemente presentes e muitas das nossas comunidades resistam e continuem mantendo seus costumes e tradições.

Nessa temática, Canclini ([1997] 2019) defende que, na contemporaneidade, as fronteiras que estabeleciam a dicotomia entre o popular/o culto, o tradicional/o moderno se romperam e os estudos sobre “suas novas modalidades de organização da cultura, hibridização das tradições de classes, etnias e nações requerem, outros

instrumentos conceituais”, ([1997] 2019 p. 283). Com o advento da internet, muito é oferecido on-line e o acesso às músicas, por exemplo, ficou mais fácil e, conforme esse conteúdo é consumido, mudanças ocorrem e Rojo (2014) exemplifica essas mudanças como um processo de mestiçagem, de hibridização de linhagens como os *remixes* e *mashups* no espaço digital.

Os *remixes* são formas de criar algo já existente de uma maneira a ressignificar, então, abrangem muitos gêneros discursivos. Além disso, eles também podem ser feitos no campo da literatura, das artes visuais, da moda, da música e acontece até mesmo nas indústrias cinematográficas. Já os *mashups* combinam dados de uma ou mais fontes e, atualmente, muitos aplicativos permitem aos usuários criarem seus próprios *mashups*, como por exemplo o *YoutubeDJ*, que possibilitam, ao usuário, criar seus *mashups* com suas músicas favoritas disponíveis on-line no *YouTube*.

Sobre os novos letramentos e as práticas sociais de remixagem digital, Lankshear e Knobel (2011) afirmam que o *remix* é evidente em todos os domínios de prática cultural. Outrossim, os autores (2011) destacam que as conversas cotidianas aproximam-se da prática do *remix*. Pois, exemplo, é cultura do *remixe*, em um nível mais amplo, o *remix* “é a condição geral das culturas: sem remix, sem cultura” (2011, p. 97), uma vez que as culturas são criadas e feitas por meio da mistura de elementos novos e preexistentes. Nesse sentido, nos enunciados produzidos na forma de conversas, quando utilizamos e remixamos significados, nos apropriando de uma ideia preexistente, de um artefato ou de uma palavra para produzir um novo discurso, estaríamos, em tese, remixando.

Essa remixagem que se dava em nível da linguagem oral e escrita, na contemporaneidade ganhou mais força, com remixagem digital como forma de escrita. Na escola, em aulas de produção textual com papel e caneta, era feita por meio do ato de os alunos buscarem, em vários textos, palavras e citações para a composição de seus textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Na atualidade, contudo, segundo os autores (2011), temos os *remixes* habilitados por computadores, o qual não envolve simplesmente mixar músicas, mas também “envolve a mistura de imagens, textos, sons e animações digitais; em suma, todos os tipos de artefatos encontrados”. O resultado desse movimento, segundo os autores, é um canal para as práticas de criar significados e criar suas ideias.

Esse processo de remixagem, que cresceu com as TDIC, inaugurou novos gêneros discursivos, como o meme, por exemplo, que vem sendo discutido por Canclini ([1997] 2019, p. 285-309) ao ressaltar que o conjunto de textos híbridos e as produções culturais "popular, de massa ou erudito", que cada um consome, passam por uma escolha pessoal. Nessa temática, Canclini (2008 [1989] apud Rojo, 2019, p. 16) afirma que "a produção cultural se caracteriza por um processo de *desterritorialização*<sup>13</sup>, de *descoleção* e de *hibridização* que permite que cada pessoa possa fazer 'sua própria coleção', sobretudo a partir das novas tecnologias".

Outrossim, as exigências e reivindicações culturais, nesses lugares de escolha, são relativas à qualidade de vida e tudo isso está ligado aos movimentos urbanos, éticos, juvenis, feministas, de consumidores ecológicos etc., e a eficácia desses, dependem da organização dos espaços públicos, já que "essa apropriação de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores" (CANCLINI, 2008, [1989], p. 308 apud ROJO, 2019, p. 16).

Diante desse contexto, seguindo a perspectiva de Canclini, segundo Rojo (2012 p. 16), "trata-se de *descoleccionar*<sup>14</sup> monumentos' patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso impuros, híbridos e que se baseiam nos letramentos críticos (ROJO, 2012). Em termos de "descoleção", um fenômeno muito atual pode ser observado no consumo de música<sup>15</sup>, enquanto antes se costumava comprar discos, na atualidade, organiza-se uma *playlist*, cuja lógica pode ser completamente diferente daquela utilizada em um disco, porque as escolhas podem ser híbridas também em relação ao cantor, ao estilo musical, dependendo da finalidade definida pelo usuário.

Já o meme, outro exemplo de *remix*, constitui um gênero discursivo que é permeado de humor e de criticidade, se difunde por meio da internet com uma estrutura semiótica híbrida. Ao identificar a ironia e inferir a informação pressuposta ou subentendida na compreensão do texto, o seu significado pode se tornar novo, permeado de críticas e atualizados. Além disso, os memes fazem parte da cultura de

---

<sup>13</sup> Ênfase da autora.

<sup>14</sup> Ênfase da autora.

<sup>15</sup> Ao mesmo tempo em que constatamos um crescimento exponencial de plataformas de Streaming de música, como iTunes e o Spotify, Amazon Music, há um crescimento do consumo de música em discos de Vinil, sobretudo devido ao *indie rock*, e ao surgimento de lojas de discos e feiras de antiguidades.

nossos alunos e precisam ser trazidos para a sala de aula. A BNCC (Brasil, 2018) aborda a identificação do fato central, as circunstâncias, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação aos subtemas em memes, além da identificação da ironia ou do humor presente nesses gêneros.

Kawachi (2015 p. 59) afirma que ao “direcionarmos nosso olhar às atividades que promovemos em sala de aula a fim de analisarmos se os conteúdos privilegiados dentro da escola e da universidade são condizentes com as práticas de linguagem que esses estudantes vivenciam diariamente, em um mundo cada vez mais marcado por extremismos”, além de ser uma sociedade marcada pela violência e intolerância, podemos sensibilizar nossos alunos no processo de ensino e aprendizagem, “orientado para a interculturalidade e criticidade” (KAWACHI, 2015 p. 59).

Nesse cenário, a LI<sup>16</sup> desponta com exigências quase paradoxais, apontando caminhos para o local e o global, visto a necessidade que temos em negociar com as diferenças todos os dias em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais, além do fato de as pessoas estarem cada vez mais interconectadas e negociando globalmente, porquanto,

Ao mesmo tempo em que está se tornando uma língua mundi<sup>17</sup>, uma língua mundial e uma língua franca, uma língua comum do comércio global, mídia e política, o inglês também está entrando em múltiplos e cada vez mais diferenciados ingleses, marcados por sotaque, nacionalidade, estilo subcultural e comunidades profissionais ou técnicas. Cada vez mais, o nome do jogo em inglês está cruzando fronteiras linguísticas. Já se foram os dias em que aprender uma única versão padrão da linguagem era suficiente (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 175).

O multilinguismo crescia significativamente e necessitava de uma resposta educacional adequada (COPE; KALANTZIS, 2000) e para o ensino de línguas, com base nas pesquisas de Gee (1996), o GNL sentiu que as diferenças de discurso, dentro da LI, não haviam sido adequadamente levadas em consideração. Outrossim, no centro da interpretação mais ampla do multilinguismo, está a variedade crescente do que Gee (2000, p. 166) chama de línguas sociais em contexto profissionais, nacionais, éticos, subculturais, de interesses ou grupos de afinidade.

---

<sup>16</sup> A LI como língua mãe, porém, essas mudanças são relevantes pois elas também nos mostram como a mudança do LI traz desafios para o ensino dela como segunda língua.

<sup>17</sup> “English as lingua mundi” (JERNUDD, 1992).

Nesse debate, segundo o grupo, a língua inglesa já estava se tornando um idioma mundial e o letramento tradicional ainda mantinha o padrão de ensino por base gramatical, nos cânones literários e nas formas padrões de ensino da língua. Os multiletramentos, portanto, poderiam favorecer uma abordagem para atender o ensino e aprendizagem mais contemporâneo, com o objetivo de ir ao encontro de uma geração que mudou com a era da internet e da evolução dos aparatos tecnológicos. Dessa forma, os multiletramentos também poderiam fazer emergir novas práticas na escola que incluem a leitura e compreensão de textos multimodais, com o objetivo de formar leitores inseridos em um mundo contemporâneo multissemiótico.

### 2.2.2 Multimodalidade: multiplicidade de modos de construção de significado

Ao refletirem sobre as questões de multiculturalidade e multimodalidade, implicadas no conceito de multiletramentos, Cope e Kalantzis desenvolveram o projeto *Learning by design* ou Aprender por Design – relacionado aos diferentes caminhos de aprendizado, por meio dos quais os alunos podem traçar percursos que resultam em conhecimento. Compreendendo que o trabalho na escola precisa atender às especificidades dos sujeitos que a frequentam, o GNL explicita que essa pedagogia não faz prescrição de quais atividades serão feitas, mas apresenta sugestões aos professores sobre reflexões dos tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas durante o processo de planejamento. Feitas essas considerações, apresentamos os quatro aspectos relacionados aos objetivos operacionalizáveis do design: experimentar, conceituar, aplicar e analisar, que poderiam ser traduzidos em atividades em sala de aula.

**Quadro 1** - Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula

<b>Experienciando</b>	<p><b>O conhecimento:</b> estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p><b>O Novo:</b> estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.</p>
<b>Conceitualizando</b>	<p><b>Por nomeação:</b> estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.</p> <p><b>Com teoria:</b> estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>
<b>Analisando</b>	<p><b>Funcionalmente:</b> estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p>

	<b>Criticamente:</b> estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os modos próprios e outras pessoas.
<b>Aplicando</b>	<b>Apropriadamente:</b> estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. <b>Criativamente:</b> estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vezes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 74)

Primeiramente, o termo **experienciando** está ligado a um processo de sobreposição do conhecimento vivenciado pelo aluno, ou seja, como ele produz conhecimento por meio de suas experiências, de seu conhecimento prévio, de fatos e de dados. Cope e Kalantzis (2015) afirmam que as experiências em geral ocorrem 'naturalmente', mas vale mencionar outra categorização para esse processo. Assim sendo, à medida em que nós, professores, planejamos, passamos a estar constantemente ativos ao que se refere à "vigilância ao avaliar quais movimentos pedagógicos são apropriados em diferentes momentos do processo de aprendizagem, para diferentes alunos e para diferentes assuntos" (COPE; KALANTZIS, p. 16, 2015). Isso implica saber interpretar constantemente as respostas dos alunos, com o objetivo de traçar as próximas ações para as aulas já que

Nossa noção de Aprendizagem por Design aplica-se tanto aos professores quanto aos alunos. Para os professores, queremos identificar o alcance e a sequência dos movimentos epistemológicos subjacentes ao seu ensino. Os professores tornam-se designers, pois selecionam a gama de atividades que trarão ao ambiente de aprendizado, planejam sua sequência e refletem sobre os resultados da aprendizagem durante e após o aprendizado. Esta atividade de design é em si um processo de aprendizagem profissional (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 31).<sup>18</sup>

Em relação ao **conceitualizando**, trata-se um processo de conhecimento por meio do qual o aprendiz aprende a usar termos abstratos e generalizadores sobre aquilo que ele já teve experiência. A conceitualização não ocorre somente por meio dos professores e de livros didáticos, os alunos também passam a ser criadores de

---

<sup>18</sup> Tradução de: "Our notion of Learning by Design applies both to teachers and learners. For teachers, we mean to identify the range and sequence of epistemological moves that underlie their teaching. Teachers become designers as they select the range of activities they will bring to the learning environment, plan their sequence, and reflect on learning outcomes during and after the learning. This design activity is itself a professional learning process (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 31).



conceitos de forma ativa, organizando e categorizando por meio do contato com as teorias vivenciadas por eles.

O conceito **analisando** examina funções de uma parte de conhecimento e de ação, objeto ou significado representado. Dessa forma, os alunos passam, portanto, a analisar textos funcionalmente, desenvolvendo cadeias de raciocínio, que podem explicar padrões, considerando o que eles já sabem e o que é representado no texto. Ademais, o discente questiona de forma crítica a partir de seu ponto de vista, sobre questões de perspectivas culturais, de finalidade, de consequências sociais e ambientais; além de estabelecer “relações funcionais entre causa e efeito, e analisar conexões lógicas” (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 20).

Já o processo **aplicando** envolve alguma medida de transformação nos alunos que, segundo Cope e Kalantzis, aplicam seus conhecimentos a várias situações complexas do mundo real. Além disso, o aluno pode criativamente fazer intervenções no mundo, verdadeiramente inovadoras, ou transferir seu conhecimento, recém-adquirido, para uma nova situação. Desse modo, o *Learning by Design* não complementa as práticas pedagógicas dos professores, mas pode ampliar os tipos de atividades propostas. No que tange aos professores, essa prática os conduz a uma reflexão durante o processo de planejamento, complementando suas práticas em sala de aula.

Contudo, Kawachi (2015, p. 57) afirma que, ao supor a existência de fases distintas no trabalho em direção à construção de letramentos, “pode haver a impressão de que o ensino de línguas ocorre em “níveis”<sup>19</sup> rigidamente delimitados e com limites previamente estabelecidos”. Ele critica essa separação em fases e esclarece que, mesmo se não devem ser entendidas como “escala de aprovação ou ascensão”, “ainda poderia haver a hipótese de que, mesmo não sendo lineares, essas fases sejam momentos fechados sem interrelações entre si” (KAWACHI, 2015, p. 57), o que, na concepção do autor, seria um equívoco, já que acontece de forma simultânea, conforme necessário, pois

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

Entendo que, em sala de aula, na maioria das vezes o professor parte de algum conteúdo, tema ou proposta para lidar com metalinguagem, pensamento crítico, efeitos de sentido do texto para a prática social e implicações do contexto social para os sentidos do texto ao mesmo tempo em que busca, nesse processo, construir e estimular a prática dos alunos de maneira transformada. Na minha concepção, tudo isso parece ocorrer mais ou menos simultaneamente, de maneiras nem sempre claras e nítidas, pendendo sempre à noção do complexo (KAWACHI, 2015, p. 57).

Para Kawachi (2015, p. 57), a proposta com os multiletramentos deve preparar o aluno, ao mesmo tempo, para ler/produzir textos multimodais de forma crítica para que possam compreender e, principalmente, aprender a selecionar os conteúdos consumidos, reconhecendo que não existe discurso neutro. Saber o que consumir e ser capaz de ler e compreender aspectos importantes do texto auxilia nossos alunos até a identificar, no momento de compartilhar um texto na internet, qual é a visão de mundo do seu autor, seu ponto de vista, seus objetivos, que público pretende mobilizar, se o conteúdo é verdadeiro, se existe um falseamento baseado na manipulação de dados ou de informações sejam elas verbais ou não-verbais.

Diante ao exposto, nos multiletramentos, o pilar da multimodalidade faz referência à multiplicidade crescente de modos de construção de significado, já que os textos passaram a englobar aspectos multimodais, como palavra, imagem, movimento e áudio, todos hibridizados para criar significados. Para Lemke (2010, p.456), “todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico”.

Parece-nos que, ao convocar a ideia de multimidiático, Lemke (2010) mobiliza duas questões: a primeira se refere ao uso de diferentes semioses, como o vocal e visual; a segunda ao fato de que os significados se inscrevem ao interno do texto e disso dependem as escolhas linguísticas, enunciativas, de textura, de forma, enquadramento, que trazem em si um significado não-linguístico e contextual. Nesse sentido, por exemplo, o uso do papel reciclado para compor a embalagem da empresa de cosméticos Natura, que adota uma visão ecológica, carrega em si um sentido extralinguístico. A escolha também de um papel menos fosco, mais brilhante e encorpado pode demonstrar, em determinados contextos, a ideia de algo mais elegante. Nesse sentido, segundo Kress (2010, p. 13), tudo que faz parte da mensagem tem significado e “o modo de escrita é uma parte da mensagem e, portanto, a escrita é parcial em relação à mensagem em geral”.

Com os novos estudos de letramentos, houve um entendimento sobre a construção de significados que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 170), é feita por meio de um processo dinâmico, pois estamos nos distanciando “das premissas herdadas da pedagogia do letramento na abordagem didática, cuja ênfase está nos significados estáveis e consistentes e na sua transmissão direta”. Essas premissas antigas quebram a língua em partes, com a finalidade de simplesmente trabalhar a língua sem contexto, desconsiderando todo o significado extralinguístico que está como exemplificamos na gramatura do papel, ou no fato de ser fosco, brilhante, opaco, reciclado, aspectos prenhes de significação.

Posto isso, podemos trazer essa reflexão para o ensino de LI, quando, muitas vezes, ao invés de entender o propósito do texto, perguntamos aos nossos alunos qual o propósito do uso do “passado simples” na oração. Nós<sup>20</sup>, professores do futuro, precisamos focar em nossa realidade atual que traz desafios e diferentes necessidades no que se refere à leitura de textos.

A pluralidade dos recursos semióticos nos textos atuais, segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 16), exige a leitura que não pode ser afastada da escola, tendo em vista que nos deparamos com esses textos e precisamos ensinar aos nossos alunos refletirem sobre a leitura “pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação” (2016, p. 16).

Como professores, nos envolvemos nessa complexidade do que é ensinar a leitura e compreensão de textos multimodais tão presentes em nossa sociedade e entendemos a importância da reflexão sobre eles, pois ao observamos a reconfiguração dos objetos de leitura, como mencionado por Zacharias (2017, p. 16), também constatamos que a internet tem representado formas de participação e “hábitos de leituras ubíquos, plurais, menos hierárquicos e menos lineares”.

Diante desse cenário, atualmente, as redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*, implicam “transformações no processo de criação e recepção dos textos, uma vez que eles exploram aspectos de multimodalidade, **hipertextualidade e interatividade**<sup>21</sup>” (ZACHARIAS, 2016, p. 20). O **hipertexto**, segundo Xavier (2016), p. 207), “embora se dê em ambiente virtual, é incontornável com o qual precisamos aprender a conviver já, para não ficarmos à margem dos avanços tecnológicos

---

<sup>20</sup> Nos incluímos, como professoras, nessa reflexão.

<sup>21</sup> Realce nosso.

proporcionados também pela concepção globalizante da tecnocracia”, e o que tornou o hipertexto distinto dos textos que lemos em livros, dicionários e enciclopédias foi a velocidade, além da reação dos cliques e, atualmente, nossos dedos, passam de textos em textos.

Por essa razão, o hipertexto, esclarece Cavalcante (2010, p. 211 e 212 apud Xavier, 2010, p. 211), não é linear e “essa falta de linearidade fragmenta o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado e disperso. Desta forma, o uso inadequado dos links pode dificultar a leitura”, o autor também afirma que em nossa navegação, é preciso refletir sobre o conteúdo, já que

Os hipertextos construtivos exigem do usuário capacidade e iniciativa para agir sobre eles, questionar seus conteúdos, navegando de modo crítico pelos links ali disponíveis. Neste tipo de hipertexto, o hiperleitor faz cada nova conexão considerando sempre as anteriores, buscando transformar a informação em conhecimento, conforme seu projeto de leitura previamente desenhado. Trata-se de cliques programados nos links a fim de atingir o objetivo que motivou aquela navegação por tal hipertexto (XAVIER, 2013, p. 154).

O hipertexto vai além do verbal, pois, conforme Xavier (2013, p. 169), “ele hospeda os modos visual e sonoro de enunciar, que dividem a responsabilidade pela oferta de significados”, além disso, recebe textos verbais, imagens estáticas e animadas. Vale a pena mencionar, contudo, que a hipertextualidade não está atrelada somente no digital, conforme Coscarelli (2003), Ribeiro (2005) e Koch (2002), apud por Zacharias (2016, p. 22), “defendem a ideia de que a hipertextualidade está tanto nos ambientes impressos quanto nos digitais”. Esses autores, segundo Zacharias (2016, p. 22), explicam que todo texto e toda leitura são hipertextuais pois incluem a leitura de recursos como rodapé, índice, paratextos, imagens, citações e referências bibliográficas. O hipertexto é mais uma prova de como a tecnologia e a comunicação têm transformado nossa sociedade e interação com os textos.

Sobre a **interatividade**, Coscarelli e Kersch (2016, p. 17) afirmam que “além dos multimodais, precisamos considerar os aspectos sociais, em que ler e escrever são utilizados para agir no mundo”, como por exemplo, escrever para se expressar em ambientes on-line, escrever para se comunicar melhor com a sua comunidade ou ler para adquirir conhecimentos sobre diversos assuntos. Além disso, Rojo (2019, p. 19) afirma que os textos multimodais/multissemióticos “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar”.

Por isso, acreditamos que seja importante olhar para o texto com a intenção de compreender como as escolhas de posição, de tamanho, de altura, de textura, de enquadramento constroem os sentidos do texto.

Diante desse cenário, do aumento do acesso à informação e às múltiplas linguagens, é necessário propiciar, aos nossos alunos, “letramentos” visual, espacial, táteis, gestuais, sonoros, além daqueles da “letra”; tão necessários para compreender o texto verbal. De acordo Cani e Coscarelli (2016, p. 15), isso certamente traz um desafio para a escola, por exemplo, como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, além de levar para a sala de aula práticas que abordam gêneros multissemióticos em circulação e, conseqüentemente, a necessidade de a escola garantir as práticas de letramentos necessárias para nossos alunos poderem ler e compreender o que se lê. Por esta razão, Rojo<sup>22</sup> (2019, p. 29) afirma que o trabalho da escola nos letramentos “estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido” e, para que isso fosse possível, eles precisam ser analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações.

Em vista dessas razões, a representação da pedagogia dos multiletramentos teve o intuito de ampliar a base de ensino gramatical ou de cânone literário, já mencionado, por algo mais dinâmico como o do *design*. Cope e Kalantzis (2000, p. 175) assinalam que essa palavra tem um duplo significado descrevendo “simultaneamente da estrutura ou morfologia intrínseca e o ato de construção”. No processo de produção de sentido, havia<sup>23</sup> o desafio da construção de significados com o uso crescente da multimodalidade, uma vez que “tradicionalmente, o ensino do letramento se limitava às formas da linguagem escrita” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 178). Diante dessas limitações, nesse processo de construção do significado, a teoria dos multiletramentos propõe seis elementos de design, envolvidos no processo de significado: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral.

**Quadro 2 - Modos de significação**

Significado escrito	Leitura (representando o significado para si mesmo conforme interpreta a mensagem escrita)
---------------------	--

<sup>22</sup> Embora tenhamos citado Rojo (2019), essa ideia advém do GNL e da Pedagogia dos Multiletramentos.

<sup>23</sup> Acreditamos que esse desafio estará sempre presente. Além da multiplicidade dos textos, novos conteúdos são postados na ‘rede’, compartilhados todos os dias, por meio do *Whatsapp* ou qualquer mídia social

	de outra(s) pessoa(s)) e escrita (comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem).
Significado visual	Construção de imagens estáticas ou em movimento (comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual de mensagem); vendo imagens, cenas (rerrepresentando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de atenção e interesse).
Significado espacial	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços (que outro(s) pode(m) experimentar na comunicação); e experimentação de significados espaciais (rerrepresentando significados espaciais para si mesmo como, por exemplo: proximidade, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana).
Significado tátil	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar (comunicação tátil) e rerrepresentação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem às sensações corporais, como sentimentos de tocar e ser tocado. Formas de comunicação e representação táteis incluem sensações da pele (temperatura, textura e pressão), apreensão, objetos manipuláveis, artefatos, aromas e ações como cozinhar e comer. Para aqueles sem a capacidade corporal de ver, a linguagem escrita pode ser traduzida em sua totalidade em significado tátil, por exemplo, na forma de Braille.
Significado gestual	Comunicação por meio de movimentos do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda, estilo de penteado, dança, sequências de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo cerimônias e rituais.
Significado sonoro	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas (significando interação social); e audição (um indivíduo rerrepresentando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons).
Significado oral	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada (representando significado para outro(s)); e audição (rerrepresentando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida).

**Fonte:** Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 183)

As condições contemporâneas nos colocam em contato com a multimodalidade da internet. Nessa mesma linha, Cope e Kalantzis (2009) e Kress (2010), membros do GNL, corroboram que, no contexto das novas mídias, “a complexidade decrescente da escrita, no entanto, é compensada por uma multimodalidade cada vez mais complexa” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 181). Desse modo, a multimodalidade é, portanto, muito significativa, pois relaciona todas as outras formas linguísticas mencionadas.

Para além das questões de multimodalidade, é importante colocarmos em relevo um aspecto trazido por Lemke (2015, p. 458) que defende que a leitura no contexto dos multiletramentos está parcialmente relacionada à nossa identidade e ao que somos, “pois são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos: nossa idade, nosso gênero, nossa classe econômica, nossas afiliações, nossas tradições familiares, nossas culturas e subculturas”. Sobre essa forma de ler, vale mencionar o que Freire já afirmou sobre “*reading the word and the world*”, ou seja, “ler a palavra e o mundo” e como recordam, Lankshear e Knobel (2011, p. 5)<sup>24</sup><sup>25</sup>..:

Seu conceito de alfabetização como “ler a palavra e o mundo” envolvia muito mais do que meramente as ideias de decodificar e codificar a impressão. Longe de ser o único objetivo do letramento, aprender como codificar e decodificar a escrita alfabética foi integrado a uma pedagogia expansiva na qual grupos de alunos buscavam de forma colaborativa a consciência crítica de seu mundo por meio de um processo reflexivo ou “cíclico” de reflexão e ação.

Sem dúvidas, a leitura nos oferece caminhos de reflexões, nos traz consciência crítica e é louvável que aconteça em contexto situado, onde necessariamente apresenta significados para os alunos. Ao tratar de questões de ensino leitura e escrita na escola, Rojo (2009, p. 118) afirma que é preciso trabalhar com a leitura na vida e com a leitura na escola. Os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos auxiliar com a organização dos textos, eventos e práticas de letramento. Rojo (2009, p. 119) destaca que, ao focar nos usos e práticas de linguagem (múltiplas semioses), “para produzir, compreender e

---

<sup>24</sup> Tradução de: “His concept of literacy as ‘reading the word and the world’ involved much more than merely the ideas of decoding and encoding print. Far from being the sole objective of literacy education, learning how to encode and decode alphabetic print was integrated into an expansive pedagogy in which groups of learners collaboratively pursued critical consciousness of their world via a reflexive or ‘cyclical’ process of reflection and action”.

<sup>25</sup> Tradução nossa.

responder a efeitos de sentido em diferentes contextos de mídias”, é necessário garantir o ensino que envolva: diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.), das línguas (falar diversas línguas, ouvir, ler e escrever), além de desenvolver, em nossos, alunos certas competências básicas para o trato com as línguas, linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas.

Diante ao exposto, na próxima seção, continuaremos reflexões sobre os gêneros discursivos e os novos aparatos tecnológicos.

### 2.2.3 O conceito de gênero de Bakhtin e os novos aparatos tecnológicos

Aprender um novo idioma vai além de saber estruturas, períodos, respeitando a sintaxe e o significado linguístico no enunciado. Na visão de Bakhtin, “A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” ([1952-53] 2016, p. 44). O autor defende que o uso da língua demanda o conhecimento “das formas típicas dos enunciados” (BAKHTIN, [1952-53] 2016, p.39), o que denominou de gêneros, os quais são responsáveis por organizarem os discursos, bem como as formas gramaticais, justificando a importância de aprofundarmos, nesse estudo, a concepção dialógica da linguagem e o conceito de gêneros discursivos a partir dos estudos de Bakhtin.

Bakhtin define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” ([1952-53] 2016, p. 12). Compreender esse conceito, que se consolidou como o mais utilizado no campo acadêmico, exige antes de tudo, refletir sobre algumas ideias que subjazem a ele: concepção de linguagem e o conceito de enunciado.

Em relação à concepção de linguagem, o círculo de Bakhtin<sup>26</sup> compreende que a linguagem é ideológica e está inserida em contexto social, portanto, é dinâmica e plenamente resultante das interações sociais. A palavra como “ponte” entre os interlocutores é uma metáfora que exprime a dialogicidade da linguagem, o fluxo das trocas verbais dos enunciados já ditos “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado” (BAKHTIN ([1952-53] 2016, p. 57) e que

---

<sup>26</sup> Composto por um grupo de pensadores russos, o Círculo de Bakhtin reuniu-se, após a Revolução Russa, em 1917, para discutir questões relativas à linguagem, a literatura, a filosofia.



responde a eles, no sentido de que pode concordar, refutar, renunciar, mas é sempre “resposta aos enunciados precedentes”. Nesse sentido, não se trata apenas de uma retomada, mas de compreender a enunciação como um ato dialógico composto por diversas vozes. Abordar a língua como algo enunciativo, segundo Rocha e Maciel (2015, p. 422), significa analisar e apreender o que está sendo (re)construído e representado na e pela linguagem.

Nesse sentido, quando os sujeitos falam, produzem enunciados que respondem ao seu interlocutor. Em Bakhtin ([1952-53] 2016), o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente, em relação a ele, uma posição ativa responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcial), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. Do mesmo modo, a compreensão passiva, segundo Bakhtin ([1952-53] 2016), do significado do discurso é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real em voz alta ou silenciosa.

Ademais, ressaltamos que, para analisar um enunciado, é preciso levar em conta o papel do locutor e do interlocutor na construção de sentido, os quais são componentes importantes na formação interlocutiva que envolve um enunciado. Em razão desses fatores, o locutor e o interlocutor têm um papel ativo nesta relação com o enunciado, visto que o enunciado sempre gera uma resposta e precede outra.

Para Rodrigues (2005), o enunciador, ainda que tenha o seu projeto de dizer, a sua intenção e vontade discursiva, o uso e a combinação do enunciado não estão totalmente livres das formas da língua porque “para além do domínio das formas da língua (léxico e gramática) é necessário, para a interação, o domínio dos gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

O enunciado, como visto, tem estreita relação com a materialização da linguagem, que se dá em um contexto histórico, consoante recorda Bakhtin ([1952-53] 2016, p. 57) de que “O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seus discursos e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e a sua composição”. Nesse sentido, as regularidades concernentes ao tema, composição e estilo presentes nesses enunciados formam um infinito repertório de gêneros, visto que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional (BAKHTIN, [1952-53] 2016, p. 11).

O tema está relacionado ao assunto, ao objeto. Já o *estilo* concerne à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, [1952-53] 2016, p. 12). Ainda, a *estrutura* do texto diz respeito à sua organização, acabamento – que é sempre um ato valorativo. Para o filósofo russo, o uso da língua se efetiva na forma de enunciados, os quais podem ser orais ou escritos.

Bakhtin ([1952-53] 2016) divide os gêneros entre primários e secundários. Os primários estão relacionados às situações comunicativas do cotidiano, espontâneas, não elaboradas, informais, utilizadas em comunicação imediata. Enquanto os secundários são mediados pela escrita e são característicos de situações comunicativas mais complexas e elaboradas.

Marcuschi (2008, p. 155) assume a posição de Bakhtin sobre o fato de as atividades humanas estarem “relacionadas ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados (orais e escritos).” Desse modo, é preciso considerar que se as novas tecnologias propiciam a hibridização das linguagens, isso terá necessariamente uma consequência sobre o surgimento de novos gêneros. Na visão de Marcuschi (2003, p. 20), os gêneros se originam pela “intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”, ou seja, eles resultam das práticas cotidianas de escrita e leitura, das práticas de letramento que se alteram sob a influência das TDIC.

Em meio à crescente evolução das pesquisas sobre a linguagem, no enfoque sociocultural, ou seja, na abordagem da linguagem em seus aspectos dialógicos, comunicativos e históricos, essas pesquisas agregaram, segundo Zacharias (2017, p. 19), “importantes contribuições para melhor entendermos a diversidade dos textos e das situações de comunicação”. A autora afirma que, ao aceitar as particularidades sociais, históricas e culturais, que dão origem aos discursos, passamos a compreender o texto como uma atividade social contextualizada.

No Brasil, segundo Rojo (2005, p. 184), desde os anos 90, no campo da linguística aplicada (LA), tanto no ensino de língua materna e/ou estrangeira, grande atenção tem sido dada às teorias de gêneros do discurso, haja vista que os documentos norteadores, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - (BRASIL, 1998), estão alinhados à proposta do trabalho com os gêneros discursivos na escola. Como podemos observar, a seguir, no quadro 3: gêneros do discurso nos documentos norteadores, em que resumimos questões sobre os gêneros do discurso a partir do que foi proposto pelos **documentos** que orientam a educação básica.

**Quadro 3 - Gêneros do discurso nos documentos norteadores**

<b>Gêneros do discurso nos documentos norteadores</b>	
No PCNEM (BRASIL, 1998),	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto passou a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressaltou, aliás, que essa perspectiva passou a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos.</li> <li>• A ênfase dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.</li> </ul>
Na BNCC (BRASIL, 2018),	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.</li> <li>• As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.</li> <li>• A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto,</li> </ul>

	<p>pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É reconstruída a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</li> </ul>
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (1998); (2006); (2018).

No quadro sistematizado acima, fica evidente que, desde a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), podemos verificar um movimento para as múltiplas linguagens; na BNCC (BRASIL, 2018), essa tendência vai se tornar mais evidente, com maior ênfase na produção multimidiática e multissemiótica.

Como já mencionado, é preciso considerar que, se as novas tecnologias propiciam a hibridização das linguagens, isso terá necessariamente uma consequência sobre o surgimento de novos gêneros. Na visão de Marcuschi (2003, p. 20), os gêneros se originam pela “intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”, ou seja, eles resultam das práticas cotidianas de escrita e leitura, das práticas de letramento que se alteram sob a influência das TDIC.

Na contemporaneidade, para o ensino e aprendizagem de LI, tem-se privilegiado o trabalho com gêneros discursivos, incluindo aqueles multimodalidadeis/multissemióticos, que se materializam em ambiente digital e requererem novos letramentos. Destacamos, ainda, que grafamos *letramentos* no plural para colocar em evidência que as tecnologias têm produzido “diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita*”<sup>27</sup>(SOARES, 2002, p. 156).

Nessa linha, Rojo afirma que “a contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados<sup>28</sup> contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (2013, p. 13). À luz dos multiletramentos, a autora afirma que é necessário

<sup>27</sup> Grifos da autora.

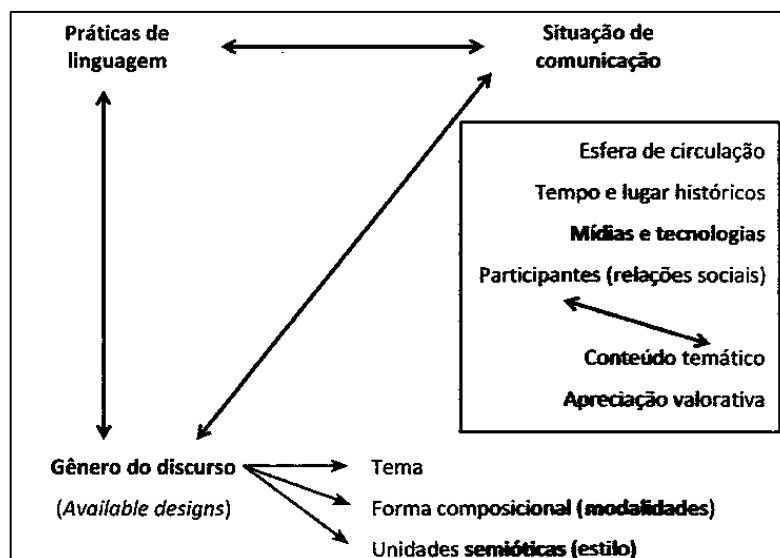
<sup>28</sup> A autora usa o termo enunciados, pois Bakhtin autoriza fazer equivaler textos e enunciados, além de aproximar um conceito mais amplo do texto, estendido a várias linguagens.

que a escola ensine aos alunos novas competências nestes tempos de interatividade on-line. Nesse jogo de interlocuções, negociamos com uma crescente variedade de linguagens e discursos e interagimos com outras línguas e linguagens; interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certo contexto e até mesmo usando inglês como língua franca (ROJO, 2013, p. 17). Dessa forma, é possível compreender que, ao criar sentido para dialetos, sotaques, discursos, estilos e registros presentes em nossa vida cotidiana, segundo Rojo, experienciamos o plurilinguismo.

Um outro fator salientado pela autora refere-se às novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, aspectos relacionados à comunicação atual e à criação de gêneros dos discursos através dos meios de comunicação aliados à tecnologia. Zacharias (2017, p. 20) também reconhece a importância de valorizar, na escola, os textos contemporâneos, afirmando que é “necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico”, ou seja, não podemos restringir o ensino somente à base da cultura do impresso.

Diante desse contexto, Rojo reflete sobre se esses novos textos/enunciados multissemióticos poderiam se tornar um desafio para a teoria dos gêneros do discurso. Segundo Rojo (2013), o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não desafia os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros, justificando a sua posição a partir do conceito de “relativamente estáveis”, o que leva à flexibilidade dos gêneros, o plurilinguismo e a plurivocalidade dos textos/enunciados. Além disso, a autora considera a teoria bakhtiniana como uma ferramenta ampla para análise de textos contemporâneos (ROJO, 2013, p. 27) e reorganiza um diagrama, por meio do qual explicita como estão sintetizados os elementos tema, composição e estilo, incluindo os aspectos das TDIC e da multimodalidade da linguagem contemporânea.

**Figura 1** - Diagrama da teoria dos discursos para análise de textos contemporâneos



Fonte: Rojo (2013, p. 27)

No diagrama, como podemos observar, Rojo (2013) reafirma que as práticas de linguagem acontecem em situação de comunicação, em contexto situado, que define a escolha dos textos/enunciados, dos gêneros. Ela ainda retoma os campos ou esfera de comunicação, relacionando-os às novas mídias, pois na contemporaneidade, como já afirmamos, os novos gêneros circulam também em suporte digital e incluem, em sua composição, questões relacionadas às modalidades e multissêmioses, alterando a “estabilidade” das categorias na forma composicional e no estilo.

Viver na cultura atual implica a mediação por vários dispositivos. Diante disso, Zacharias (2016, p. 20) afirma que essas mediações desafiam as concepções de leitura mais tradicionais. Na atualidade, presenciamos mudanças representativas, tanto na produção, quando na propagação de textos cujo avanço das tecnologias da informação de comunicação produz mudanças na textualização e na forma na qual as pessoas produzem e leem os textos.

A teoria sociodiscursiva, segundo Zacharias (2016, p. 20), “lançou mão da teoria dos gêneros discursivos para determinar a escolha dos textos a serem

trabalhados nas aulas de leitura”. E, como consequência, segundo a autora, os LDs passaram a oferecer uma variedade de discursos e produções textuais e eles se aproximam mais das situações comunicativas. Sobre essa perspectiva, Rocha e Maciel (2015, p. 420) afirmam que, na escola e sob essa vertente, o que importaria seria o trabalho com a língua como manifestação concreta e viva e que, nessa direção, o trabalho é feito “com o texto enquanto enunciado, como um fenômeno de comunicação e expressão de sentidos mais complexo, multifacetado, sócio-culturalmente situado e sócio-ideologicamente saturado”.

Como mencionado, o ensino por meio dos gêneros está atrelado à elaboração didática (e de LDs), contudo, Rodrigues (2005, p. 181) afirma que ausência de cuidado em sua elaboração, pode provocar o efeito *nonsense*<sup>29</sup> para a noção de gêneros e é preciso um cuidado na articulação com as terminologias e as definições no processo para o desenvolvimento da pesquisa na elaboração dos LDs. Nessa temática, segundo Lima e Leal (2020, p. 120), as atividades voltadas para os gêneros precisam ser mais investigadas, pois é preciso ter em vista se as propostas didáticas dos LDs sugerem um trabalho articulado de atividades “que explorem os elementos sociodiscursivos e que garantam o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas nos alunos”.

Essas questões que envolvem a teoria dos gêneros discursivos e o trabalho com o LDs vêm sendo discutidas pela LA há muitos anos; como é possível observar das discussões de Rodrigues (2005); Lima e Leal (2020). Ainda em 2003, Rojo (apud LIMA; LEAL, 2020, p. 188) ressaltava que “as características dos gêneros selecionados nos livros nem sempre são exploradas nas atividades de leitura e produção escrita”, uma vez que, o que está proposto nos LDs, não garante o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos.

Compartilhamos com a visão dessas autoras e, certamente, essas reflexões, alimentadas pela LA, impactaram na produção dos LDs e houve um movimento das editoras para procurar responder às demandas e às análises feitas pelas pesquisas, embora nos pareça que ainda seja necessário analisar se a promessa do texto como enunciado, que inclui a hibridização de modos/semioses, tem sido contemplado de forma efetiva na produção dos LDs. Nesse sentido, a nossa pesquisa pode trazer algumas reflexões no seu capítulo de análise dos dados.

---

<sup>29</sup> Tradução de: desprovido de significação ou coerência; absurdo, disparate.

Por outro lado, é importante considerar, como alerta Zacharias (2016, p. 24), que não é suficiente “equipar as salas de aula com recursos tecnológicos variados, mas repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias”. Além disso, segundo a autora, é necessário compreender como organizamos e mediamos as intervenções e as estratégias didáticas que proporcionamos, além de como selecionamos os conteúdos, com a finalidade de permitir que nossos alunos se apropriem do conhecimento.

Diante dos desafios de fazer a mediação para que nossos alunos se apropriem do conhecimento por meio de ações pedagógicas, levando em consideração o que o aluno já sabe, inserindo-o em contextos situados de aprendizagem, ainda cabe aos professores outras tarefas que demandam tempo, conhecimento específico e tecnológico para:

- I. A elaboração de planejamentos que envolvam atividades de leitura e escrita de gêneros de discursos;
- II. A utilização do LD na escola, projetando outras atividades que correspondam às situações reais;
- III. O uso das tecnologias como suporte na aprendizagem<sup>30</sup>;
- IV. A avaliação dos resultados das aulas.

Esses conhecimentos específicos, indubitavelmente, tocam em uma questão essencial: a formação do professor. Acreditamos que a vivência em sala de aula é enriquecedora, porém, nem sempre a formação inicial responde a todas essas demandas. Assim, é no exercício da docência que nós nos encontramos diante do desafio de alinharmos a teoria e prática, ensino e aprendizagem, e como sujeito, que se constitui sócio historicamente, experimentando um mundo em constante mudança.

---

<sup>30</sup> Infelizmente, alguns professores(as) não contam com internet dentro da escola e acabam expandindo suas horas de trabalho fora do ambiente escolar; isso quando se tem acesso à internet em casa. Consequentemente, o docente elabora seus planejamentos fora da sua hora-atividade, com o intento de incluir em seus planejamentos, suas pesquisas feitas na internet, para posteriormente, compartilhar com seus alunos em sala de aula. Por essa razão e tantas outras, a disposição de internet em banda larga dentro da escola é de suma importância.



Diante ao exposto, compreendemos a necessidade de um olhar sobre a formação do professor.

Isso porque a diversidade impõe novos papéis sociais, novas formas de ser e estar no mundo e a inclusão de aparatos tecnológicos requer novas técnicas e estratégias para aprendermos a lidar com a nova geração.

Na próxima seção, abordaremos questões de formação docente na realidade da diversidade do ensino atual e dos desafios que a tecnologia nos impõe, ancoradas às necessidades emergentes no ensino de LI no Brasil.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ATIVIDADE COMPLEXA QUE REQUER REFLEXÕES**

A década de 90 configurou-se um marco importante na política educacional. As reformas gestadas nesse período visavam adequar o sistema educacional ao processo de redemocratização, retomado no Brasil depois de longos anos da ditadura.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) afirmam que o governo de Fernando Henrique Cardoso assume a importância da formação dos professores, bem como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 como contrapartida de ajustes orientados por organismos internacionais. Segundo as autoras, a formação dos professores, nesse contexto, resulta de ações que devem ser implementadas pelo governo para atender à agenda neoliberal, que “promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 362).

Para Bronckart e Machado (2004, p. 141), o movimento que antecedeu à publicação dos PCNs (BRASIL, 1997) foram embasados em dados e estudos que traziam como argumento a crise na educação justificada: pela evasão e repetência, inadequação dos currículos com novas demandas tecnológicas; métodos de ensino ultrapassados, a transformação do público escolar, com a chegada de crianças das classes populares.

Tudo isso propiciou o convencimento da necessidade de Diretrizes para a educação Básica, colocando em relevo o imperativo para a formação, bem como para a necessidade de uma “base curricular comum” (Bronckart, Machado, 2004). A aprovação dos PCNs, nesse sentido, marca o controle do Estado sobre a qualidade do ensino que seria, posteriormente, acompanhada por uma série de avaliações de caráter nacional.

Na tessitura dessas situações, o Conselho Nacional de Educação vai, a partir de 1996, criar Diretrizes Nacionais para Formação dos professores. A demanda por formação impacta também na década seguinte. Em 2007, a partir do censo do professor realizado pelo Inep, o Ministério da Educação lançou o primeiro Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Os dados coletados no

censo demonstraram que aproximadamente 600 mil professores<sup>31</sup> da escola básica da rede pública não possuíam a formação (graduação) para atuarem nas áreas em que ministravam suas aulas.

A partir da criação do Plano Nacional de Educação (PNE) houve um esforço para consolidar a formação docente. O próprio PNE dedicou quatro de suas metas à Formação Docente, a saber: a garantia da formação inicial, por meio das licenciaturas; a formação continuada por meio de cursos de pós-graduação, com a meta de atingir 50% dos professores até 2016; a valorização dos profissionais e, por último, um plano de carreira para os profissionais da educação.

Em relação à formação inicial, na esteira da BNCC (2018), em abril de 2020, foi publicada, em Diário Oficial, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2<sup>32</sup>, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nesse documento, fica estabelecida uma carga horária total de 3.200 horas distribuídas em três grupos: a) 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; b) 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; c) 800 horas para prática pedagógica, dessas, 400 horas dedicadas ao Estágio Curricular Obrigatório e outras 400 horas destinadas às práticas como Componente Curriculares

A aprovação desse documento foi questionada por diversas entidades nacionais que se ocupam da Formação Docente<sup>33</sup>, em função da ausência de consulta pública e do silenciamento dessas entidades acadêmico-científicas na construção do documento, bem como do seu caráter de submissão à BNCC (BRASIL, 2018) e a seu reducionismo à ênfase de habilidades e competências. Na visão de Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 377), a Resolução representou um retrocesso para educação no Brasil, por excluir do debate sobre a formação docente diversas universidades do país

---

<sup>31</sup> No Paraná, lócus da nossa pesquisa, 89,96% dos professores que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental eram licenciados em língua Inglesa e no Ensino Médio esse índice era de 88%.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em 29 jan. 2021.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://fineduca.org.br/2020/05/29/posicionamento-das-entidades-nacionais-sobre-o- parecer-e-a-minuta-de-resolucao-do-cne-que-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a- formacao-continuada-de-professores-da-educacao-basica-e-ins/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

e salientaram ainda “a ausência de direcionamentos nacionais para a formação continuada e para a valorização profissional de professores na referida legislação”.

Nesta seara, fica evidente que a necessidade de formação é algo que está posto, como vimos, e que foi demonstrado nos dados de censo. Mas para além disso e dos esforços que vêm sendo feitos para que essa formação se realize, é preciso problematizar como isso vem se construindo e em que medida ela atende às demandas do governo como algo prescritivo, ou se orienta para os sujeitos que estão realmente envolvidos no sistema escolar? Gatti (2017, p. 731), problematizando a formação docente no Brasil, se interroga se a formação que está sendo oferecida forma os professores para “responder aos desafios da escola hoje, aos desafios de propiciar condições de aprendizagens efetivas aos alunos, nos contextos que caracterizam nossa sociedade e culturas?”.

Como já mencionado, dentre os novos contextos de aprendizagem, se inserem às TDIC. A tecnologia na educação trouxe um ambiente analítico que mudou a paisagem moderna e intelectual (GOODSON; KNOBEL; LANKSHEAR; MANGAN, 2002, p. 3). Consequentemente, segundo os autores, os pesquisadores educacionais passaram a lidar com perguntas e respostas de maneiras muito mais profundas. Outrossim, nos atentamos ainda mais sobre a maneira por meio da qual as relações ocorrem; além do poder e das formas ideológicas que fundamentam fenômenos culturais importantes.

Já tem sido discutido que a era digital nos trouxe desafios. Neste sentido, Boeres (2018 apud DE SOUZA JÚNIOR; DA SILVA; COSTA, 2020, p. 153) afirma a essencialidade de “agregar competências tecnológicas que proporcionem mudanças para o processo educacional e para a formação de professores (tanto inicial como continuada)” e, a consequência da formação, segundo os autores, seria o desenvolvimento de um novo perfil profissional do docente. Diante ao exposto, entendemos que para vencermos ou, ao menos, entendermos as dificuldades que a sociedade atual impõe à educação, é necessário que façamos reflexões e discussões sobre assuntos atuais referente ao ensino.

Pensar em formação de docentes na área de línguas, é fazer reflexões sobre aspectos discursivos e multiculturais que fazem parte do ensino. Outrossim, como afirmado por Miller (2013, p. 103), pelo crescente “preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar professor crítico-reflexivo e ético”,

posto que a formação inicial/continuada é uma necessidade crescente para todo o corpo docente, além de ser uma valorização do acadêmico/profissional que passa por tantos desafios em suas rotinas. Em virtude disso, é importante o investimento na formação inicial e continuada, que precisa ser um processo permanente e constante na aprendizagem e no aperfeiçoamento das práticas docentes.

Um outro ponto a evidenciar sobre a formação docente, é que seja capaz de possibilitar mudanças e transformações em atitudes, além dos valores e funções que são atribuídos à imagem do professor (DE SOUZA JÚNIOR; DA SILVA; COSTA, 2020, p. 153). Nessa linha de considerações, Gatti (2010, p. 1356) conceitua a **profissionalidade** como um conjunto de “características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”, uma vez que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo e com valor claramente reconhecido pela sociedade. Dessa forma, Gatti afirma que saímos da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, tutor, ou do professor meramente técnico para adentrarmos na concepção do “profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2010, 1360).

Em razão dessa valorização do **profissional professor**, também podemos refletir sobre como seria o perfil do professor para responder às demandas atuais, sociais, tecnológicas que implicam mudanças no uso da linguagem. Eles são profissionais que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27), “são capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado”. Os autores apontam que o professor não se limita aos planos de aula, livros didáticos, ou manuais do estudante, pois a evolução das nossas práticas envolve uma grande mudança de **identidade profissional**, uma vez que ensinar é cada vez menos uma ação expositiva.

Com fito de apresentar o que seriam os novos professores e alunos na perspectiva do GNL, apresentamos, a seguir, um quadro que nos traz reflexões sobre a posição do **aluno** e do **professor** nessa perspectiva de aprendizagem:

**Quadro 4 - Nova aprendizagem (new learning)**

<b>Novos alunos</b>	<b>Novos professores</b>
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um design de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando designs de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

**Fonte:** Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 28).

Na proposta do GNL, como se pode observar, aos sujeitos aprendizes e professores serão requeridas um modelo de aprendizagem mais ativo, autônomo, colaborativo, crítico que inclui o uso das TDIC para pesquisa, resoluções de problemas e compartilhamento de informações.

Tendo consciência dessa complexidade, há outro fator importante sobre a formação do professor: a de que é preciso fazer distinção entre formação inicial e continuada. Miller (2013, p. 105) afirma que na formação inicial, o “embate se estabelece com o próprio futuro do profissional, que ainda espera ser ensinado a usar técnicas que funcionam”. Porém, Freire e Leffa (2013, p. 65) informam que muitos estudantes de licenciatura já atuam em institutos de idiomas, eles seriam alunos em formação inicial, mas sua atuação profissional ainda os fazem professores em serviço. Por outro lado, ao término da licenciatura, segundo os autores (2013, p. 64), inicia-se o período do exercício profissional autônomo “a partir da qual a continuidade da formação docente encontra-se prioritariamente, sob a responsabilidade do profissional”.

Sobre a formação continuada, ressaltamos as afirmações de Miller (2013, p. 105) sobre o embate estar “no relacionamento com os gestores de instituições privadas e públicas, que ainda esperam resultados claros e diretos, como se a formação consiste no aprendizado rápido de técnicas”. Nessa “pressão” por profissionais que se adequem a esse perfil, ainda temos outro cenário: os das instituições de ensino, como escolas, universidades e institutos, que passaram a “demandar”, cada vez mais, profissionais “fluentes” em tecnologias digitais.

Nesse contexto, Mazari e Leffa (2013 apud De Souza Júnior; da Silva; Costa, 2020, p. 154) apontam que a formação docente foi sempre uma atividade complexa e que, atualmente, a formação de profissionais nessa área tem aumentado seu grau de complexidade, “em função das frequentes transformações e da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógicos à disposição, incluindo aqueles instrumentos que são mobilizados por meio de tecnologias digitais”. Embora o ensino por meio dos meios tecnológicos seja relevante, ainda é preciso refletir sobre o que Coracini (2014, p. 409) afirma que ao “trabalhar com computador, iPad, imagens, internet pode ser uma forma de atrair a atenção do jovem, mas não é suficiente nem o mais importante, porque não passa de um meio, como o vídeo e os filmes fixos do passado recente”, por essa razão se faz tão relevante a formação inicial e/ou continuada, para podermos equilibrar questões de ensino e tecnologia.

Nesse sentido, acreditamos que os filmes, os jogos eletrônicos, os cliques não podem ser somente uma ‘isca’, um elemento para motivar o aluno, mas devem ser compreendidos de forma mais ampla, ou seja, a partir das características das linguagens multissemióticas hibridizadas, o que vai exigir formação, intencionalidade pedagógica e conhecimento das linguagens visual, sonora, tátil, gestual, para que no processo de leitura/produção possam ser recuperados os sentidos do texto, apreendido o seu processo de significação.

Na mesma linha de considerações, Zacharias (2016, p. 29) afirma que essas situações de contato com a tecnologia e educação, por meio de portais, por exemplo, podem favorecer a nós, professores, compreendermos como as tecnologias modificam a relação do leitor com os textos e com a própria leitura e, à medida que nos familiarizamos com os artefatos disponíveis nos ambientes digitais, passamos a compreender mais “com os textos e com a produção de sentidos demandadas pelas mídias digitais”. O papel do professor, nesse caso, compreende o de modificar as formas de ensinar a leitura. Questões como essas, precisam, sem dúvidas, fazer parte

das reflexões durante o período de formação do professor, em situação inicial ou continuada.

No Brasil, sobre a formação inicial e continuada, no parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação<sup>34</sup> Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, há muitas questões prescritivas - como muitas que já estão disponíveis no campo da educação - e mesmo não tendo a intenção de abordarmos mais **prescrições e direcionamentos**<sup>35</sup> em nosso trabalho, mencionaremos uma questão que nos chama a atenção sobre a importância e a centralidade do “sucesso” na aprendizagem e na educação estarem atreladas à “qualidade do(a) professor(a)”, que parte de alguns aspectos. Um deles é da regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, no Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases, no qual expressa que os docentes deverão se incumbir de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Além disso, o documento menciona questões como o(a) “professor(a) de qualidade” está na “incumbência do professor” na centralidade do ensino; do ensino não se basear no “repasso de informações”; “a finalidade primordial” das atividades

---

<sup>34</sup> Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 3ª versão do parecer, atualizada em 18/09/19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>.

<sup>35</sup> Ver: OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições* [on-line]. 2019, vol.30 [cited 2021-01-11], e20170086. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2019. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. O artigo oferece um histórico detalhado sobre a formação de professores no Brasil, onde incluem decretos e resoluções que compõem o cenário de formação inicial e continuada. Em nosso trabalho, achamos, por bem, trazer o foco para as pesquisas de formação continuada no âmbito da Linguística aplicada, envolvendo questões de gênero do discurso, letramentos, letramento digital, tecnologia, e assim por diante.



de ensino está nos “resultados” de aprendizagem. Como argumento de autoridade, sobre essa questão, o documento menciona, em vários momentos, pesquisas internacionais, que defendem que a qualidade dos(as) professores(as) e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos.

Fica claro, portanto, que o documento imputa ao professor(a) o resultado do (in)sucesso, desconsiderando todos os outros fatores imbricados no processo de ensino e aprendizagem, incluindo sócio-históricas e culturais que vão ter influência sobre esses resultados. Sobre essa temática, Gatti (2017, p. 1359) afirma que não se pode “reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino”.

Essas razões são óbvias e como nos recorda Freire (2003[1996]) que o professor(a) não deve se colocar como um agente, como sujeito das transformações que precisam acontecer na escola. Ele afirma que nós, professores (as), precisamos levar a sério nossa formação e nos esforçarmos para estarmos à altura desta tarefa. Contudo, segundo Freire, isso não significa que “a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica” (Freire, 1974, p. 47). Então, não basta o academicismo rigoroso se ele não serve para construir uma educação crítica, capaz de responder às demandas de ser e estar no mundo contemporâneo. Por outro lado, a falta de conhecimento também depõe contra o professor, conforme afirma Freire (2003[1996], p. 92), “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

É indubitável que a formação do professor é importante se queremos uma educação de qualidade, mas só isso não basta, pois o sucesso no ensino/aprendizagem, segundo Gatti (2017), se justifica por múltiplos fatores que convergem para o desempenho das escolas, como por exemplo:

I - o financiamento da educação básica;

II - os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares;

III - as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação dos gestores e as condições sociais;

IV - a escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”);

V - a condição do professorado: sua formação inicial e continuada;

VI - os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica;

VII - as condições de trabalho nas escolas.

Como podemos inferir, a qualidade do ensino está atrelada a vários fatores e outorgar a responsabilidade “no professor de qualidade” Gatti (2010) é uma atitude simplista, para não dizer vil, que acaba por não responsabilizar as instituições de governo nos vários níveis.

Outro fator relevante, que está muitas vezes envolvido na formação docente inicial e continuada e no ensino/aprendizagem, está no par dos termos: *currículo e ensino* que, segundo Rajagopalan (2019, p. 23), “é contemplado como se eles designassem uma ordem cronológica – ou seja, quando se pensa que a presença de um currículo bem elaborado poderia garantir um ensino satisfatório e bem-sucedido”. Isso se vê, por exemplo, na aposta do governo em atribuir à BNCC a garantia da qualidade de ensino.

Ao lado da ideia de currículo, existe, segundo Rajagopalan (2019, p. 23), também, a falácia e no sofisma que “consiste na tentação de olhar para o par dos termos “teoria/prática” como se ele apresentasse os termos em uma ordem cronológica que jamais pode ser posta em dúvida. Nesse contexto, primeiro viria a teoria; só em seguida, pode haver a esperança de quem sabe, se falar em prática. O autor esclarece que, em decorrência desses equívocos, a menos que houvesse uma teoria já formulada, não seria possível identificar uma prática (ou colocá-la em prática). Todavia, esse pensamento provoca o que o autor afirma ser estragos imensuráveis, pois a linguística aplicada tem feito muitos esforços no sentido de se desvencilhar da forma tradicional do encontro entre as essas duas orientações mencionadas.

Diante o exposto, se faz promissor um estudo mais aprofundado sobre a importância da LA na formação docente em nosso país.

### 3.1 LINGUÍSTICA APLICADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUEBRANDO PARADIGMAS E NOS DESVENCILHANDO DAS FORMAS TRADICIONAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Moita Lopes (2013), com a fundação do Programa de Linguística Aplicada aos Ensino de Línguas da PUC-SP - atualmente, Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem -, na década de 60, Maria Antonieta Celani anteviu

a importância dessa área em nosso país. Passados mais de 60 anos, essa área vem se consolidando e assumindo como objetivo analisar questões de uso da linguagem dentro e fora do contexto escolar. Além disso, ela considera os espaços, os tempos, as sociedades e os modos diferenciados de linguagem. É uma ciência, portanto, que pensa a linguagem no seu contexto social e de uso.

No âmbito escolar, no ensino de língua portuguesa e língua adicional, Rojo (2013, p. 163) assevera que a LA “têm se voltado a objetos tais como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, **os processos de formação de professores**, as práticas de discursos de sala e **os materiais didáticos impressos**<sup>36</sup>”, espaço em que se insere a nossa pesquisa.

No contexto de desafios e mudanças sociológicas e culturais, Moita Lopes (2006) defende uma LA mais engajada, que tenha como objetivo construir conhecimento que seja responsivo à vida social. Ele argumenta ser “necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como áreas de estudos, na verdade, como áreas tais como estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos, etc.” Organizar a LA segundo áreas, como defende o autor, vai na direção da multiculturalidade que emerge com grande força com as transformações culturais, impulsionadas também pelas TDIC, que dão visibilidade aos aspectos identitários, respondendo a uma demanda da sociedade atual, plural, que toma como base princípios de respeito às diversidades. Nessa seara, Rojo afirma que, na área de LA:

[...] há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso e, na elaboração dos resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em contexto (escolar ou não) (ROJO, 2006, p.258).

Na mesma linha, Moita Lopes (2006, p. 104) propugna que a LA “pode colaborar na construção de ‘um novo paradigma social e político<sup>37</sup>’ e ‘epistemológico’ e em virtude dos contextos sociais ligados ao uso de linguagem, o autor (2006, p.96) entende que “o campo de LA está localizado nas ciências sociais”, e por isso, na

---

<sup>36</sup> Grifo nosso.

<sup>37</sup> Grifos do autor.

tentativa de pautar uma LA contemporânea, Moita Lopes (2006) organiza quatro pontos:

- I. A imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça;
- II. A LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática;
- III. A necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul;
- IV. A LA que assume como novos pilares: a ética e poder.

E nesse contexto, Moita Lopes (2006], p. 97) assevera que ela se firma como responsiva a vida social, “como área híbrida e mestiça ou área de Indisciplina” e segundo Kleiman (2013, p. 40) o autor “praticamente constituiu uma declaração de princípios sobre a natureza trans- da Linguística Aplicada, e mais próxima dos Estudos Culturais e das Ciências sociais, pelo caráter transgressivo e crítico”. Esse caráter de (In)disciplina que convoca a reflexão sobre questões sociais e de linguagem transgride também no fato de colocar-se em um espaço fronteiriço, não mais somente o da linguística e da linguagem, mas em relação com outras ciências. Por isso, o seu caráter transdisciplinar, como explicitou Rojo (2006, p. 256), “em suas relações com a educação, a psicologia, a etnografia da comunicação, a sociologia etc.”, pois a área da LA, segundo a autora, busca uma teoria autônoma, não só da linguística inaugural, “mas também faz sua busca em outras disciplinas correlatas que a área de LA pode esboçar resposta própria para sua relevância e contribuições específicas”.

A LA como campo transdisciplinar do saber científico vem sendo um território significativo para a produção de conhecimento. Estudos no/do campo apresentam variados diálogos teóricos e metodológicos com variadas áreas de estudo, principalmente as ciências humanas, sociais e políticas, visto que a LA, com ênfase no ensino-aprendizagem-, bem como em outras dimensões-, tem fortes influências políticas (RAJAGOPALAN, 2013 apud DA SILVA JUNIOR, 2019, p. 68).

Outro fator interligado à LA contemporânea é a relação entre teoria e prática, pois, como defendido por Moita Lopes (2006), a LA ‘explode’ a relação entre teoria e prática<sup>38</sup>. Sobre essa temática, Rojo (2006, p. 248) afirma que “já não se busca mais ‘aplicar’ uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo

---

<sup>38</sup> Já exploramos sobre a quebra dessa dicotomia por meio de Rajagopalan (2019).

escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas”, e acrescenta que a questão é tratar os problemas com relevância social para que suas respostas, teóricas possam trazer ganhos às práticas sociais.

Ainda no que diz respeito a à reflexão crítica e ética, Miller (2013, p. 121) afirma que deslocando suas “práticas de formação para questões emergentes na socioconstrução discursiva de identidade pessoais e profissionais, de afeto, de agentividade” isso resultou também na transformação **social e de ética**.

Outro aspecto relevante, principalmente para essa pesquisa, concerne à formação de professores(as) e apresenta caminhos contemporâneos. Da Souza Junior (2019, p. 68) afirma que “investigações sobre ensino e formação de professores de línguas vêm ganhando um considerado destaque na LA.” O autor destaca que, nesses estudos, estão inseridos os sujeitos e, dessa forma, a LA se apresenta em uma perspectiva ética e responsiva. Além disso, há outro fator, o do envolvimento do pesquisador nessa área de pesquisa, gerando dados em contextos reais.

Para Rojo (2006), a LA tem um papel fulcral, na medida em que ela parte de problemas que estão “no chão da sala de aula” e, com suas reflexões, propicia possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades. Vale notar que a visão da LA não é a de um observador distante, mas convoca os sujeitos do espaço escolar a fazerem emergir as suas vozes na resolução de problemas.

Essas pesquisas vão se consolidando quando também, em programas de Mestrado e Doutorado, a LA vai ganhando força como área, incentivando Dissertações e Teses que olham para os seus objetos a partir da sua visão teórica. A partir do início da década de 90, segundo Miller (2013, p. 107), o “incentivo para desenvolver pesquisa em sala de aula foi forte em programas de mestrado e doutorado inseridos em departamentos de Linguística Aplicada”

Essas mudanças paradigmáticas resultam de um movimento de investigações de questões que surgem nas práticas sociais situadas e, por conseguinte, segundo Miller (2013, p. 108), a área de formação de professores finalmente reconheceu, dentro da pesquisa da reflexão, a importância:

- Da linguagem como instrumento semiótico para a construção sociocultural do conhecimento e da reflexão profissional;
- Da formação do professor reflexivo;

- Mesmo que por vezes perdure, da busca da “melhora” do trabalho do professor.

A partir dessas reflexões que, segundo Miller (2013), é que a formação de professores na LA passou a identificar a fulcral necessidade de envolver o professor participante e, gradativamente, o professor formador nas pesquisas; uma vez que somos considerados indivíduos reflexivos capazes de construir conhecimento por meio das nossas experiências. Contudo, apesar do reconhecimento desse novo olhar e do esforço no envolvimento dos professores, Oliveira e Leiro (2019, p. 3), sobre os estudos de Nora (2011), afirmam que, com o crescimento de pesquisas na área de formação, ainda há muitos professores que não são autores dos discursos que os tornaram o centro.

As pesquisas em LA vão na contramão desses estudos que, de alguma forma, focam somente no caráter técnico do professor, por essa razão, Oliveira e Leiro (2019) defendem “a necessidade da construção de políticas que reforcem os professores numa outra perspectiva: **valorizar**<sup>39</sup> seus saberes, campos de atuação e cultura docente”.

Nessa linha, Silva (2004, p. 13) afirma que professores e formadores de professores são agente-chave na mudança na educação e que “só a partir de reflexões, análises, introspecção, e ação, podem-se diagnosticar problemas e tentar chegar a maneiras específicas de tentar combatê-los”, por isso, a necessidade da inclusão desses agentes da educação nas pesquisas reflexivas, com o fito de auxiliar o professor que enfrenta novos desafios. Nessa linha de considerações, Ibernion (2011 apud De Souza Júnior; da Silva; Costa, 2020, p. 153) reforça que a atuação do professor(a) não se deve limitar no caráter técnico, mas deve abranger concepções reflexivas às suas práticas e todos os aspectos que a compõem e que resultam na contínua autoavaliação (de si e seus valores).

Na contemporaneidade, a pesquisa reflexiva, segundo Miller (2013, p. 115), “é considerada a mais popular para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético”. Nessa linha e expandindo o raciocínio sobre o modelo reflexivo, Wallace (1991 apud De Souza Júnior; da Silva; Costa, 2020, p. 153) apresenta o

---

<sup>39</sup> Nosso grifo.

modelo reflexivo composto por dois tipos de conhecimento: o recebido e experienciado, os quais veremos no quadro a seguir:

**Quadro 5** - Modelo reflexivo: conhecimento recebido e experienciado.

Recebido	Experienciado
O conhecimento recebido é norteado por elementos oriundos da pesquisa de teor científico que subsidiam os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para o exercício da profissão.	O conhecimento experienciado é constituído pelas experiências adquiridas durante o exercício da prática pedagógica e profissional.

**Fonte:** Adaptado de Wallace, 1991 apud De Souza Júnior; da Silva; Costa (2020, p. 153).

Ambos os conhecimentos não são sobrepostos e eles são essenciais para uma prática reflexiva. É nesse contexto que Wallace (1991) e Nascimento (2014), apud De Souza Júnior, da Silva e Costa, (2020, p. 153), afirmam que é importante que a formação de professores considere experiências inseridas no contexto de atuação do professor. Em virtude disso, deve-se salientar o que De Souza Júnior, da Silva, Costa, (2020, p. 153) afirmam sobre levarmos em consideração “a consciência de que a sociedade e as identidades dos indivíduos estão incessantemente em (trans)formações e o fato de lidar com o desconhecido e o incerto, entre outras questões, não podem ser negligenciados e/ou desconsiderados.”

Moita Lopes (2006, p. 86 ) direciona a LA ainda mais para os aspectos sociais das pesquisas reflexiva, convocando os linguistas aplicados a se voltarem para as vozes do Sul, daqueles que foram historicamente postos à margem, “ouvindo as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens que estão em situação de dificuldades sociais e outros”, ou seja, produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nessas vozes e trazer à luz realidades/práticas situadas de linguagem e ações pouco valorizadas.

Tais considerações apontam que o ensino exige apreensão da realidade e, segundo Freire (2003[1996], p. 68), é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática”. O autor afirma que o melhor ponto de partida para essas reflexões é a **inconclusão** do ser humano que se tornou consciente, indagador, curioso e que tem a capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas sobretudo, para transformar sua realidade.

Na transformação da realidade, a partir de nossas reflexões e das práticas situadas envolvidas na formação inicial/continuada, pontuamos outras questões

importantes que podem acontecer nesse movimento, como, por exemplo a do sofrimento humano que, segundo Miller (2013, p. 113), envolvem:

- I.O silenciamento dos alunos nas pesquisas;
- II.O fato dos professores formadores terem entrado tarde nas pesquisas;
- III.Os estagiários que habitam “entrelugar” (MILLER et al., 2008), ora sendo tratados como professores, ora como alunos-estagiários;
- IV.Os professores que são pressionados a estudar e/ou refletir para se tornarem mais eficientes e serem promovidos ou (não) serem demitidos.
- V.O sofrimento dos professores que percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos e que acabam sofrendo por “aqueles alunos que intuem que são merecedores de uma educação ética, com respeito e responsabilidade social” (MILLER, 2013, p. 113).

Com base nessas reflexões, não há como pensar a LA fora da escola, ou em pesquisas que falem do outro, silenciando as vozes dos sujeitos, ou ainda, com resultados prescritivos que acabam por determinar o que a comunidade educativa “deve” fazer. Nesse sentido, é imprescindível compreendermos o que o professor necessita. Miller (2013, p. 116) assevera que “é importante investigar, de forma crítica e ética, os dilemas enfrentados por quem ensina, apreende, se forma ou forma professores de língua materna, ou de professores para trabalhar com uma visão convencional de língua estrangeira ou aqueles que inovam ao adotar a perspectiva do inglês ou do espanhol como línguas adicionais”. Trata-se de um importante passo em direção a uma pesquisa que inclua membros de uma prática integrada de professores, alunos, com o fito de articular bases pedagógicas, com bases em noções de letramentos, de educação linguística e de gêneros do discurso.

Diante dessa discussão, entendemos que LA se faz muito relevante na área de formação de professores de línguas, pois os direcionamentos assumidos por ela ao longo do percurso de constituição da área, vem desconstruindo paradigmas tradicionais, sintetizados por Miller (2013) em quatro aspectos:

- I. Do fortalecimento acadêmico;
- II. Da contribuição para o campo metodológico;
- III. Da ordem política dentro da academia;
- IV. Da transformação social, de ética e identidade dos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

Concordamos com Miller (2013) e Moita Lopes (2006) que as pesquisas no campo da LA precisam nos levar a experienciar o mundo com o olhar do outro, o que vai requerer empatia. Os resultados das pesquisas em LA, que envolvem as práticas



reflexivas, quando praticada coletivamente por (futuros) professores, seus alunos e seus formadores (com devido respeito e cuidado), cria, segundo Miller (2013, p. 121), oportunidades para a reinvenção da vida em sala de aula, com “espaço para debates críticos-reflexivos e para o compartilhamento do ‘sofrimento humano’ percebido em contextos pedagógicos, sempre permeados de emoções”. Na escola, as consequências desse movimento serão professores, alunos e formadores e colegas que poderão expressar suas vozes e buscar aprofundamento em seus entendimentos em diálogos com seus parceiros no cotidiano escolar (Miller, 2013, p. 121).

Os desafios da escola para os (as) professores(as) de línguas, sendo materna ou estrangeira, vão muito além de ensinar aspectos linguísticos, ainda que seja em contexto situado, é importante, segundo Miller (2013, p. 121), saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo, o que significa muito mais do que aprender línguas. Dessa forma, o ensino e aprendizagem de LI significa, segundo Kawachi (2015), pensar em maneiras de aproximar os universos de nossos alunos àquilo que efetivamente fazemos em sala de aula. Porém, como é sabido, ainda enfrentamos desafios em torno dos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Na tentativa de buscar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem de LI como língua em aquisição, a reflexão, em algum ponto, gira em torno dos métodos, já que muitos professores de nossa área de ensino de línguas adicionais, por muito tempo, estavam obcecados pela busca do melhor método que poderia resolver o problema de aprendizagem de inglês (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 163). Nessa temática, Oliveira menciona que “até hoje, nenhum método resolveu, de maneira inquestionável, os problemas de ensino de línguas estrangeiras” (2017, p. 194). O autor ainda explica que os métodos de ensino de LE sofreram algum descrédito, pois embora ainda haja a discussão sobre o melhor método a ser utilizado para favorecer a aprendizagem, não se chegou a resultados que apontassem a melhor alternativa.

Diante ao exposto, aprofundaremos o percurso das metodologias de ensino de língua inglesa, relacionando-as aos pressupostos teóricos do pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2006) e suas implicações, uma vez que o pós-método exige do professor uma posição de autonomia. Dedicaremos a próxima seção para refletirmos sobre essas demandas tão relevantes para o ensino de idiomas.

### 3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA E O PÓS-MÉTODO

Apesar dos avanços na Linguística e da consolidação das pesquisas em LA, no enfoque no ensino de línguas (materna e estrangeiras), os métodos de ensino e suas aplicações, segundo Silva (2004, p. 1), “têm sido considerados como responsáveis pelos baixos resultados obtidos no ensino de LE”. A consequência disso é que a criação dos métodos não resultou em avanços e nem minimizou os obstáculos do ensino e aprendizagem de LI como segunda língua. Isso porque, como recorda Coracini (2014), para envolver o aluno na rede do saber e não apenas do conhecimento, não basta adotar uma metodologia inovadora, se elas não são internamente novas, adequadas para o tempo-espaço em que nossos alunos estão inseridos, se não traduzem a concepção de linguagem e de ensino que favoreça o processo de letramento.

Em relação a esse contexto, Kumaravadivelu (2006, p. 166) afirma que “muitos professores parecem estar convencidos que uma única teoria e um método de ensino não seriam suficientes para ajudar a enfrentar os desafios do ensino diário”. Em contrapartida, ainda há profissionais da área que buscam uma fórmula mágica, ou o método perfeito que para dar conta de um processo tão complexo e que engloba tantas variáveis como o ensino/aprendizagem de LE (SILVA, 2004, p. 1).

Essas duas visões, em polos opostos, demonstram o dissenso em relação aos métodos. Isso não significa, no entanto, que devemos ignorar todos eles e não estudá-los. Silva (2004, p. 4) afirma que, “apesar das incoerências e controvérsias dos métodos e abordagens, a literatura argumenta que eles podem contribuir de várias maneiras para a formação e atualização do(a) professor(a)”, pois, como já mencionado, desde a formação inicial, a identidade do professor de línguas, como línguas em aquisição, passa por transformações.

Tais considerações apontam o que Oliveira (2017)<sup>40</sup> defende sobre o professor de LI passar a ter conhecimento sobre os métodos de ensino de línguas, mesmo sendo para simplesmente decidir não adotá-los. Em razão dessa afirmação, propomos uma reflexão por meio dos estudos de Richards e Rodgers (2001), que afirmam ser importante:

---

<sup>40</sup> Ver: OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo, 2017. O livro reúne as principais metodologias usadas nos últimos séculos.

- I. Saber quais métodos e abordagens são adequados em determinada situação;
- II. Entender algumas controvérsias que caracterizam a história do ensino de línguas;
- III. Experimentar abordagens e métodos diferentes e usá-los como base para reflexão e comparação;
- IV. Ter várias fontes de atividades disponíveis para usá-las criativamente; entender que a relação entre teoria e prática pode ser justificada por várias perspectivas diferentes.

Richards e Rodgers (2001) pretende favorecer ao professor uma reflexão, um estudo do seu contexto e dos seus alunos para definir quais as escolhas teórico-metodológicas melhor respondem a situação de aprendizagem da sua turma, uma vez que muitos métodos ou abordagens podem ser ineficazes na realidade situada de cada professor.

Em face ao exposto, a problemática da ineficácia dos métodos teve início, segundo Kumaravadivelu, em 1991, quando o linguista aplicado britânico, Dick Allwright, proferiu uma palestra intitulada: A morte do método, e Allwright (1991, p. 17 apud Kumaravadivelu, 2006, p. 168) em que “enfatizou a inutilidade da existência dos métodos”<sup>41</sup>, e apresentou seis razões para justificar o seu ponto de vista.

Segundo Kumaravadivelu (2006), na esteira dos estudos de Allwright (1991), Brown, um pesquisador americano, condensou as razões para a morte do método, em quatro aspectos que podem explicar os porquês de os métodos não serem mais os marcos da jornada de ensino de línguas. No quadro 4, apresentamos de forma sistematizada os argumentos sobre “a morte do método” de acordo com Allwright (1981) e de Brown (2006)<sup>42</sup>:

**Quadro 6** - Razões para “a morte dos métodos”.

Para: ALLWRIGHT	Para: BROWN
Baseia-se na observação de diferenças onde as semelhanças podem ser mais importantes, uma vez que métodos, que são diferentes em princípios abstratos, parecem ser muito menos importantes na prática de sala de aula;	Os métodos são muito prescritivos, presumindo muito sobre um contexto, antes mesmo de o contexto ter sido identificado. Eles são, portanto, <b>generalizados em sua aplicação potencial</b> a situações práticas.
Simplifica inutilmente um conjunto altamente complexo de questões, por exemplo, <b>ver</b>	Geralmente, os métodos são bastante distintos nos estágios iniciais de um curso de idioma e um

<sup>41</sup> Tradução nossa.

<sup>42</sup> Tradução nossa.

<p><b>semelhanças entre os alunos</b><sup>43</sup> quando as diferenças podem ser mais importantes. . .</p>	<p>tanto indistinguíveis uns dos outros em estágios posteriores. Nos primeiros dias de uma aula de aprendizagem de Língua Comunitária, por exemplo, os alunos testemunham um conjunto único de experiências em seus pequenos círculos de linguagem traduzida sussurrada em seus ouvidos. Mas, em questão de semanas, essas salas de aula podem se parecer com qualquer outro currículo centrado no aluno.</p>
<p>Desvia energias de preocupações potencialmente mais produtivas, uma vez que o tempo gasto aprendendo como implementar um método específico é tempo não disponível para atividades alternativas como o design de tarefas em sala de aula;</p>	<p>Antigamente, pensava-se que os métodos poderiam ser testados empiricamente por quantificação científica para determinar qual é o "melhor". Agora descobrimos que algo tão engenhoso e intuitivo como a pedagogia da linguagem não pode ser tão claramente verificado por validação empírica.</p>
<p>Gera uma lealdade à marca que dificilmente será útil para a profissão, uma vez que fomenta rivalidades inúteis em questões essencialmente irrelevantes;</p>	<p>Os métodos estão carregados com o que Pennycook (1989) chamou de "conhecimento interessado" - as agendas quase políticas ou mercenárias de seus proponentes. Trabalhos recentes sobre o poder e a política do ensino da língua inglesa (ver, especialmente, Pennycook, 1994; Tollefson, 1995; e Holliday, 1994) demonstraram que os métodos, muitas vezes as criações do "centro" poderoso, tornam-se veículos de um "imperialismo linguístico" (PHILLIPSON, 1992) visando a periferia desempoderada.<sup>44</sup></p>
<p>Oferece um senso de coerência derivado externamente <b>"barato" para professores de</b></p>	

<sup>43</sup> Grifos nossos.

Tradução de: Allwright, 1991, p. 7-8 apud Kumaravadivelu, 2006 p. 168-169: *It is built on seeing differences where similarities may be more important, since methods that are different in abstract principle seem to be far less so in classroom practice; it simplifies unhelpfully a highly complex set of issues, for example seeing similarities among learners when differences may be more important . . . ; it diverts energies from potentially more productive concerns, since time spent learning how to implement a particular method is time not available for such alternative activities as classroom task design; it breeds a brand loyalty which is unlikely to be helpful to the profession, since it fosters pointless rivalries on essentially irrelevant issues; it breeds complacency, if, as it surely must, it conveys the impression that answers have indeed been found to all the major methodological questions in our profession; it offers a "cheap" externally derived sense of coherence for language teachers, which may itself inhibit the development of a personally "expensive," but ultimately far more valuable, internally derived sense of coherence...*

<sup>44</sup> Tradução de: Brown (2001, p. 10): "1. Methods are too prescriptive, assuming too much about a context before the context has even been identified. They are therefore overgeneralized in their potential application to practical situations. 2. Generally, methods are quite distinctive at the early, beginning stages of a language course and rather indistinguishable from each other at later stages. In the first few days of a Community Language Learning class, for example, the students witness a unique set of experiences in their small circles of translated language whispered in their ears. But, within a matter of weeks, such classrooms can look like any other learner-centered curriculum. 3. It was once thought that methods could be empirically tested by scientific quantification to determine which one is "best." We have now discovered that something as artful and intuitive as language pedagogy cannot ever be so clearly verified by empirical validation. 4. Methods are laden with what Pennycook (1989) referred to as "interested knowledge" – the quasi-political or mercenary agendas of their proponents. Recent work in the power and politics of English language teaching (see, especially, Pennycook, 1994; Tollefson, 1995; and Holliday, 1994) has demonstrated that methods, often the creations of the powerful "center," become vehicles of a "linguistic imperialism" (Phillipson, 1992) targeting the disempowered peripherer."

<b>línguas</b> , o que pode inibir o desenvolvimento de <b>um senso de coerência derivado internamente "caro"</b> , mas em última análise, muito mais valioso.	
Gera complacência, se, como certamente deve acontecer, <b>transmite a impressão de que, de fato, foram encontradas respostas para todas as principais questões metodológicas de nossa profissão.</b> <sup>45</sup>	

**Fonte:** Adaptado pela autora. Fontes: Allwright, (1981, p. 7-8 apud KUMARAVADIVELU, 2006 p. 168-169); Brown (2002, p. 10).

Diante dessa problemática, os métodos não levam em consideração muitos fatores, como o do “contexto cultural, contexto político, institucional local e o contexto constituído pelos **professores(as) e aprendizes**<sup>46</sup> na sala de aula” (Richards & Rodgers, 2001, p. 248 apud Silva, 2004, p. 2) e eles são critérios a serem levados em consideração na decisão de uma política de ensino.

Nessa temática, Silva (2004) aduz que não é considerado o papel ativo do aprendiz, nem suas crenças, estilos, preferências, objetivos, necessidades e interesses. Por essas razões, como já mencionado, precisamos olhar para nossos alunos e, de alguma maneira, ter contato com a realidade deles. Cada sala de aula é composta por alunos com diferentes contextos sócio-históricos. Um grupo pode gostar de músicas, animes, filmes, *reality shows* e seriados, e outro grupo, de histórias em quadrinhos, memes, *mashups* etc. Isso significa que eles podem estar inseridos em situações de interação real com a LI, outros podem não ter essa experiência. Em suma, é importante também trazer à luz o que nossos alunos têm interesse, quais são as suas experiências, quais as suas motivações para aprender uma segunda língua, que significados esse aprendizado traz para a vida cotidiana deles, incluindo as perspectivas para o futuro. Tudo isso nos leva a compreender que os alunos são

---

<sup>45</sup> Tradução de: Allwright, (1991, p. 7-8 apud Kumaravadivelu, 2006 p. 168-169): It is built on seeing differences where similarities may be more important, since methods that are different in abstract principle seem to be far less so in classroom practice; it simplifies unhelpfully a highly complex set of issues, for example seeing similarities among learners when differences may be more important . . . ; *it diverts energies from potentially more productive concerns, since time spent learning how to implement a particular method is time not available for such alternative activities as classroom task design; it breeds a brand loyalty which is unlikely to be helpful to the profession, since it fosters pointless rivalries on essentially irrelevant issues; it breeds complacency, if, as it surely must, it conveys the impression that answers have indeed been found to all the major methodological questions in our profession; it offers a “cheap” externally derived sense of coherence for language teachers, which may itself inhibit the development of a personally “expensive,” but ultimately far more valuable, internally derived sense of coherence...*”

<sup>46</sup> Realce nosso.

agentes na construção do conhecimento, além de ser movidos pela sua motivação e por suas descobertas.

No que concerne à realidade dos professores, quando não se leva em consideração o contexto que os constitui, segundo Richards e Rodgers, (2001, p. 248 apud Silva, 2004, p. 2), eles “ficam limitados(as) a reproduzir modelos e receitas que não permitem análises críticas e não consideraram fatores como experiência do profissional, objetivos, desejos, motivações, etc.”, tendo em vista que esses fatores importantes também compõem o professor reflexivo que avalia suas práticas. Muitos professores conseguem avaliar suas práticas e inovam quando passam a olhar para seu contexto, provendo, por exemplo, avaliações formativas, que avaliam o processo de ensino-aprendizagem e, ao receber a devolutiva de seus alunos, o professor reflete para então seguir ou rever os conteúdos.

Segundo Kumaravadivelu (2006), a ideia do método como o grande responsável pelo ensino de LE foi alimentada por cinco mitos. Esses mitos, segundo o autor, podem ser facilmente relacionados às razões de Allwright (1981) mencionadas anteriormente.

- Mito 1: Existe um melhor método pronto e esperando para ser descoberto.
- Mito 2: O método constitui o princípio organizador do ensino de línguas.
- Mito 3: O método tem um valor universal e a-histórico.
- Mito 4: Os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem.
- Mito 5: O método é neutro e não tem motivação ideológica.

Diante de todas essas controvérsias e do questionamento da aplicabilidade de um único método no ensino de LE, em 1994, Kumaravadivelu publicou um artigo sobre o Pós-método, em que afirmou que o conceito significava a busca de uma alternativa ao método, ao invés de um método alternativo.

Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 544)<sup>47</sup>, a pedagogia do pós-método consiste nos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade. Em 2001, segundo Silva (2004, p. 1) “Kumaravadivelu revê os princípios da pedagogia do Pós-

---

<sup>47</sup> Tradução nossa.

Método, apresentados no seu artigo de 1994, chamando atenção para a autonomia do aprendiz, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social”, o que é muito relevante em questões de ensino e aprendizagem.

O pós-método resulta das reflexões que vinham sendo postas por diferentes pesquisadores, como vimos, mas também volta o olhar para a situação do aluno. Estamos em contexto histórico diferente, permeado por novas tecnologias, que reduziram as distâncias e propiciaram situações reais de comunicação em outras línguas, conseqüentemente, o modo de ensinar e aprender deve refletir maior autonomia do estudante, uma tomada de consciência em seu processo de aprendizagem. Além disso, ele faz parte de um movimento que participa de uma prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania (Silva, 2004). É diante desse contexto que a pedagogia do pós-método, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 176), leva em consideração duas visões de autonomia do aluno: a visão estreita e uma ampla. A visão estreita, segundo o autor, busca desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender<sup>48</sup> a desenvolver no aluno uma **visão ampla**, que vai além, que inclui a capacidade de aprender e que o liberta.

Ao usar estratégias de aprendizagem, alunos podem monitorar seus processos de aprendizagem e os maximizar e, segundo Kumaravadivelu (2006), eles podem explorar algumas dessas oportunidades ao:

- I. Identificar suas estratégias e estilos de aprendizagem para conhecer seus pontos fortes e fracos como aprendizes de línguas;
- II. Ampliar suas estratégias e estilos, incorporando alguns daqueles empregados por alunos de línguas bem-sucedidos;
- III. Buscar oportunidades de recepção ou produção de linguagem adicional além do que eles obtêm em sala de aula, por exemplo, por meio de recursos de biblioteca, centros de aprendizagem e mídia eletrônica, como a internet;
- IV. Colaborar com outros alunos para reunir informações sobre um projeto específico em que estão trabalhando; aproveitando as oportunidades de se comunicar com falantes competentes do idioma.

Os dois tipos de autonomia prometem o desenvolvimento da habilidade acadêmica geral e, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 178), a “competência intelectual, consciência social e atitude mental necessárias para que os alunos

---

<sup>48</sup> Termo em inglês: *Learn to learn*.

aproveitem as oportunidades e superem os desafios dentro e fora da sala de aula”. O autor acrescenta que, claramente, tal objetivo não pode ser alcançado por alunos trabalhando sozinhos, pois “eles precisam da cooperação voluntária de todos os outros que direta ou indiretamente moldam sua agenda educacional, particularmente a de seus professores”.

Por essa razão, ao refletir sobre o papel do professor, que envolve muitas questões, inferimos que um deles seria de conhecer a realidade de seu alunado; além de ter conhecimento sobre a comunidade em que a escola está inserida. Outra proposta seria a de se aproximar mais de seus alunos, ao planejar atividades interativas que, como consequência, fortes conexões de afetividade e sensibilidade seriam criadas e os professores poderiam entender melhor as dificuldades de seus alunos. Por conseguinte, quando atitudes como essas são colocadas em prática, o professor passa a assumir maior responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos (SILVA, 2004).

Devidos a tais contextos, o pós-método promove a ressignificação do papel do professor, que deixa de ser um executor dos métodos e, por meio do conhecimento, assume o poder de decisão sobre suas práticas, como a de monitorar os seus resultados. Sobre essa temática, vale mencionar que os melhores professores são reflexivos e, segundo Brown (2002, p. 11), “são capazes de assumir riscos calculados na sala de aula: conforme as necessidades dos novos alunos são percebidas, técnicas pedagógicas inovadoras são tentadas e a avaliação de acompanhamento produz um julgamento observado sobre sua eficácia”.

Longe de fazer uma categorização do que é ser bom professor, uma vez que partimos da compreensão de que somos sujeitos socio-historicamente constituídos, o que implica que estamos em constante mudança e somos afetados pelas interações cotidianas que abarcam também as que se realizam na escola, com os outros pares, com os alunos e a comunidade educativa, não podemos negar que a autonomia exerce uma influência sobre os resultados da ação educativa.

Segundo Silva (2004, p. 13), os melhores professores são autônomos e, mais uma vez, essa temática se relaciona ao processo de reflexão que “deve ser seguida de uma capacidade de teorizar, refletir sobre o que gerou a situação e suas consequências para não se incorrer no erro do ‘achismo’<sup>49</sup>.” O autor menciona os

---

<sup>49</sup> Grifo do autor.



estudos de Giroux (1997), quando defende uma posição dos professores serem tanto teóricos quanto praticantes e que isso também envolve estar atentos sobre o que funciona, ou não, em sala de aula, para avaliar quais mudanças são necessárias para que as aulas alcancem os objetivos desejados.

Nessa temática, mas especificamente sobre o professor de língua estrangeira, Coracini (2014, p. 405) defende que para ser o professor “desejante”, não é necessário saber tudo e não é ser bilíngue no sentido de saber duas línguas perfeitamente (o que, para a autora, é impossível), “mas precisamos perseguir incessantemente o saber, sempre lacunar, sempre falho, jamais completo”, a autora afirma, sobretudo, “que uma língua não se deixa apropriar, não é propriedade de ninguém, não se deixa dominar – ninguém”. Por essa razão, muitos professores, segundo Kawachi (2015, p. 59), precisam ir além das estruturas linguísticas em sala de aula, caminhando em direção a maior promoção de autonomia do aluno em torno de muitos entraves sociais que não podem ser ignorados, ou seja precisamos refletir sobre questões que vão além do ensino dos conteúdos no LD, por exemplo.

Há muito mais para aprendermos, além das abordagens e métodos novos e antigos e esse “muito mais”, segundo Silva (2014), pode ser “entendido como o engajamento na produção de materiais didáticos adequados ao contexto sócio-cultural no qual o(a) professor(a) está inserido”. Além de ser um chamado para que professores desenvolvam um nível de conhecimento que o torne produtor de conhecimento, não meros reprodutores de fórmulas prontas.

Dessa forma, para Kalantzis, Cope e Pinheiro, (2020, p. 27), os produtores de conhecimento são os que fazem uso dos recursos de informações disponíveis, em vez de consumidores de instruções provenientes de uma única fonte, que muitas vezes é o livro didático. Isso, segundo os autores, vai exigir que o professor extrapole os limites dos planos de aula, de LDs, ou de outros manuais do estudante, mas que seja um pesquisador, um “curioso inconformado” que busca alternativas para transformar em conteúdos e práticas educativas as situações de uso das linguagens, incluindo aquelas híbridas disponíveis em diferentes contextos de uso.

Embora o desejável seja que o processo de aprendizagem de uma LE possa sempre acontecer em um contexto situado e que o aluno tenha a possibilidade de aprender de forma ativa, colaborativa, e que o professor possa assumir a mediação desses conteúdos selecionando e organizando material diversificado e mais adequado para a realidade da sua turma, nem sempre isso é factível para grande

parte dos docentes, sobrecarregados com carga horária alta para poder ter um salário que minimamente seja capaz de sustentar sua família. E, nesse sentido, o livro didático surge como uma ferramenta que reúne, em unidades, os conteúdos para serem ministrados, para servirem, pelo menos, como apoio e não como única fonte de material.

É diante dessa problemática que, na próxima seção, apresentaremos um histórico sobre o livro didático de língua inglesa no Brasil com a fundação PNL D para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ao fazermos um pequeno histórico sobre a PNL D, temos o intuito de chegar ao solo no qual 'pisamos' na atualidade: material didático em LI para todos os alunos a partir do sexto ano. Consideramos importante fazê-lo, pois a realidade que vivemos hoje de livros de LI disponíveis, não foi a mesma vivida em um passado não muito distante.

### 3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O PNL D: AUTONOMIA VERSUS SUBMISSÃO

O uso de LD, no Brasil, tem início a partir da década de 1930. Pesquisadores na área de LA já têm investigado o seu papel na educação, seu funcionamento e a relação do professor e do aluno com ele. Segundo Bonini e Yano <sup>50</sup>(2018, p. 329), “há defesas de seu uso, mas também críticas a favor de sua abolição.” Sobre o ensino de línguas por meio do uso de LD, Brown (2002, p. 9) destaca que a aprendizagem de línguas é muito complexa para ser resolvida, simplesmente, “por um conjunto pré-embalado de decisões incorporadas em materiais de ensino”, visto que devemos reconhecer que, embora os LDs possam incorporar decisões, eles não podem realizar a ação do(a) professor(a) no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, Xavier e Urió (2006, p. 29) enfatizam que o livro didático ainda influencia, sobremaneira, as decisões didático-pedagógicas do professor em seu papel de gestor.

Na definição sobre o que é o livro didático, Marcuschi (2018, p. 179) afirma que há muitos elementos específicos nele e uma funcionalidade típica e, por essas razões, ele é nitidamente um suporte textual; haja vista que o LD é um suporte que contém muitos gêneros. Marcuschi afirma que, certamente, Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários, mas com um conjunto de

---

<sup>50</sup> Neste estudo, para refletir sobre o LDs, fomos buscar referências que discutem o assunto e fazem menções aos livros de Língua Portuguesa e Inglesa.

gêneros. Outro aspecto relevante, segundo o autor, seria a vasta produção de gêneros tipicamente da esfera de discurso pedagógico, tal como: a explicação textual, as atividades escolares, a redação, as instruções de produção textual. Em virtude das razões mencionadas, o autor classifica o LD como um suporte com características muito especiais.

No ensino de línguas, o LD pode oportunizar o acesso aos gêneros discursivos e à multimodalidade, sendo que, muitos deles, abordam essas questões por meio de textos orais e visuais. Um exemplo de textos visuais são as escolhas de imagens dos editores, que servem para criar um *input* sobre a temática, promovendo mais possibilidades aos alunos. Em suma, o LD é um objeto facilitador. Contudo, Silva (1996, p. 11), ressalta que “para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta”, pois, segundo o autor, professores, sem uma formação apropriada, acaba por “engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem”.

Nesse debate, Lima e Leal (2020, p. 113-114) assevera que “obviamente, o livro didático não é o único instrumento do educador e do aluno, mas é uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem”. Não obstante, os autores afirmam que, ao imbuir-se “da tarefa de difusão de conhecimentos, a escola elege os objetos de saber a serem contemplados no currículo e as estratégias didáticas” e essas escolhas, certamente, não são aleatórias, elas são definidas a partir de disputas de interesses entre os diferentes segmentos da sociedade. É preciso considerar, também, as escolhas pedagógicas que o professor faz em suas aulas visto que, embora o material didático faça parte de seus planejamentos, é certamente o professor reflexivo quem decide o “peso” desse recurso.

No Brasil, vale mencionar que o LD em LI para todos os alunos é uma realidade muito recente. Por essa razão, faremos um breve estudo sobre o PNLN para o FNDE. No Brasil, o percurso de consolidação dos LDs tem início em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL. Em 1938, no governo Vargas, iniciou-se um programa voltado à distribuição de obras didáticas nacionais e importadas, por meio do decreto-lei nº 1.006; nesse momento, surgiu também a primeira comissão responsável por analisar e estimular a produção de livros didáticos.

Na sequência, depois da extinção da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante – em 1997<sup>51</sup>, e a fundação do PNLD para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –, junto com o MEC trouxe o foco na qualidade do que se é ofertado por meio dos LDs e os guias de livros didáticos começaram a ser produzidos, com o fito de auxiliar os(as) professores(as) na escolha de seus materiais, em contexto de educação básica.

Já com o PNLD e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2006, foi garantida a distribuição de dicionários para o primeiro segmento do ensino fundamental, além dos anos finais. Em seguida, no PNLD e PNLEM de 2009, foi feita a menção da escolha de materiais didáticos durante os anos subsequentes. Foi a partir de 2011 que os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º ano) receberam os materiais de LE. Embora seja a realidade na atualidade, ela não foi sempre assim. Antes de 2011, como já aludido, muitos alunos do sexto ao nono ano não tiveram contato com o livro didático.

Quando o MEC oficializou a avaliação pedagógica dos livros didáticos, comprados a partir e por meio do PNLD de 2017, o objetivo era aprimorar o ensino na Educação Básica. Esse processo de avaliação inicia-se com a submissão do livro, em um edital lançado pelo governo. Até sua aprovação, o LD passa por uma criteriosa análise feita de acordo com o documento norteador vigente. No processo de avaliação desses materiais, são dadas diretrizes para que as obras sejam avaliadas e, posteriormente, recomendadas.

Outro fator sobre a composição dos livros atuais de LI, segundo Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 125), está na exigência que as coleções didáticas “a serem avaliadas pelo programa promovam o ensino das habilidades de compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral de forma integrada entre si e com o ensino de gramática e vocabulário”. Outrossim, as coleções didáticas selecionadas pelo MEC, segundo as autoras (2011, p. 124), “não constituem um material qualquer, que atenta a qualquer propósito.” Para chegar às mãos do aluno, esse material passa por um processo de avaliação que é conduzido, de forma sigilosa e criteriosa, por uma equipe de profissionais selecionada, que baseia em critérios de um edital”, esse processo inclui aspectos gerais e relacionados aos componentes curriculares

---

<sup>51</sup> Fizemos parte da geração da FAE que nunca recebeu um LD em língua inglesa.

relacionados ao componente Língua Estrangeira Moderna - Inglês – antiga: Língua Estrangeira Moderna, incluía Espanhol e Inglês.

Depois desse processo, dentre os livros já aprovados, os professores passam a escolher os LDs para o uso em sala de aula<sup>52</sup>. Ressaltamos que esse processo envolve aspectos financeiros, técnicos e práticos (Carmagnani, 1999; Garinger, 2001, apud Xavier; Urio, 2006, p. 32). Sobre essa temática, Bonini e Yano (2018, p. 327) revelam que há muitos entraves no processo de escolha dos LDs, “como prazos insuficientes para reuniões, debates e um olhar mais aprofundado do professor”. Não raro, os autores afirmam que o professor acaba optando pelo livro alvo de marketing de alguma editora, que obviamente lucram com a distribuição de um livro, quando entram no Manual do Professor (disponível on-line e algumas editoras oferecem o acesso à toda coleção).<sup>53</sup>

O professor, no processo da escolha do LD, precisa levar em consideração a função primordial do LD, em contextos do ensino básico que é de “desenvolver conhecimentos, competências e habilidades necessárias para a inserção crítica e participativa dos alunos na sociedade e no mundo” (XAVIER; URIO, 2006, p. 32). Portanto, cabe a ele discernir sobre a escolha a partir de critérios que sejam adequados à formação crítica e cidadã para atuar na sociedade Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 127), explicitam que é necessário que os LDs,

- I. Sejam sensíveis à valorização de aspectos locais e globais;
- II. Incluam a compreensão do respeito às diferenças;
- III. Façam a representação positiva da mulher, do negro e do indígena;
- IV. Abordem outras questões cruciais para a formação do aluno de ensino fundamental em contexto brasileiro.

---

<sup>52</sup> Contudo, por meio dos estudos de Xavier e Urias (2006, apud Rojo, 2013, p. 165), foi exposto que trinta professores de inglês (de escola pública, privada e de línguas) que adotaram o material didático, apenas quatro escolhiam livremente de escola pública, privada e de línguas), outros quatro produziam seu próprio material (escola pública de ensino básico) e outros quatro não adotavam qualquer livro (escola pública e privada de ensino básico). Nessa pesquisa, os professores dividiram suas opiniões sobre a composição de LDs e, segundo eles, o LD bom e ótimo deveria primar o *layout*, o conteúdo e objetivo e deveria atender aos princípios comunicativos, além de ser importante, para esses professores, que o LD traga sugestões metodológicas.

<sup>53</sup> Esse acesso foi uma proposta feita pelo PNLD de 2017.

Isso significa, em outras palavras, que é importante que os LDs levem em conta aspectos da multiculturalidade, seja ao que diz respeito à relação local versus global, seja também ao que concerne à identidade e diversidade. Assim, para dar ênfase no aspecto local e nas práticas situadas, é necessário analisar se os conceitos e temas abordados no material didático estão alinhados ou em sintonia com o projeto político-pedagógico, como currículo da escola, com o contexto dos alunos que a frequentam.

Outra questão que envolve o uso do LD é que, muitas vezes, ele ainda “tem o poder de influenciar os professores no conteúdo a ser ensinado, nas atividades a serem propostas, nas habilidades linguísticas a serem priorizadas” (XAVIER; URIO, 2006, p. 16). Isso pode resultar, conforme recorda Silva (1996, p. 11), na falta de autonomia dos professores, já que é ao LD a “ditar” os conteúdos e a ordem em que são apresentados, se eles o seguem de forma sem uma reflexão sobre quais os conteúdos necessários para que ele possa atingir os seus objetivos com os seus alunos, inseridos em um contexto de aula específico. Em virtude disso, o autor afirma que “a intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou “vício”, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola” e as consequências seriam uma confusão de papéis nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma linha de considerações, Xavier e Urio (2006, p. 30) afirmam que o LD “tem o poder de influenciar os professores no conteúdo a ser ensinado, nas atividades a serem propostas, nas habilidades linguísticas a serem priorizadas e nos objetivos de aprendizagem”. Nessa temática, os estudos de Batista (2003, p. 28 apud Rojo, 2013), que investigaram o LD brasileiro a partir de meados dos anos 1960, mostram que

O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28 apud ROJO, 2013, p. 167).

E, nesse sentido, há um risco de que o professor delegue sua autonomia ao LD que organiza os conteúdos em unidades. Todavia, é importante considerar, como assevera Silva (1996, p. 12), “que é necessário que o(a) professor(a) perceba os

pontos negativos no material e, conseqüentemente, possa pensar em maneiras mais adequadas para utilizá-los em sua sala de aula”.

Rajo (2013), sobre essas limitações, afirma que podemos extrair o melhor do LD e combiná-lo com outros recursos disponíveis, mantendo um equilíbrio de “autonomia” e “submissão”. Na mesma linha, Oliveira e Paiva (2011) afirma que é possível oferecer assuntos de interesses dos alunos, como esporte, cinema, música, textos literários diversos, sempre de tamanho e nível de dificuldade adequados. Essa proposta defendida pelos autores, de certa, forma possibilita conciliar a autonomia do professor, uma vez que por meio de outras atividades, pode ir ao encontro das demandas da sua turma e criar alternativas mais adequadas ao contexto em que os alunos estão inseridos; e a submissão, já que o LD é assumido como um organizador de conteúdos.

Essa relação expressa no equilíbrio do binômio “autonomia versus submissão” nos parece também ser algo mais viável para ser atuado pelos professores. É preciso considerar que o trabalho completamente autoral demandaria para os professores um investimento de tempo para pesquisa e elaboração didática que não cabe dentro da hora atividade e da sua carga horária que ele precisa assumir para garantir a condição de sobrevivência, uma vez que no Brasil, de maneira geral, o piso do professor ainda é insuficiente para a manutenção das necessidades básicas, incluindo aquelas de leitura de cultura, de informação que é adquirida a alto preço.

Diante dessas questões de gestão de aprendizagem, Bonini e Yano (2018, p. 319) ressaltam que é “interessante que o professor prepare o seu próprio material, como forma de elaboração didática crítica e de respeito ao estudante como interlocutor situado e defendem que os recursos públicos também pudessem ser destinados a esse fim”. Os autores destacam que, com a adoção de um material pertinente, somado a uma prática pedagógica autônoma, crítica e criativa, também podem resultar em ensino e aprendizagem significativos para os estudantes. Outrossim, planejamento com os colegas da mesma área pode ser um caminho para o ensino e aprendizagem significativo, favorecendo práticas diferenciadas como experimentos, leitura de revistas científicas, vídeos interessantes etc. Além disso, a pesquisa autônoma pode contribuir com a aprendizagem e revisão de conteúdos e na construção da autonomia do aluno.

Concordamos com Jorge e Tenuta (2011, p. 132), ao afirmarem que “não pensamos ingenuamente que os problemas se acabam com a universalização da

distribuição de livros didáticos de inglês nas escolas públicas”, porém, também entendemos que as oportunidades suscitadas por esse suporte podem gerar um ambiente de reivindicações de adoção de medidas que resultem em melhorias. Uma delas é impulsionar que o material produzido pelo LD ou a elaboração didática do professor possa contribuir para a formação crítica de leitores e que favoreça o respeito pela diversidade, pelo multiculturalismo, aspectos tão relevantes e, ao mesmo tempo, que precisam ser recordados constantemente, há já vista a invisibilidade de certos aspectos multiculturais, e apagamentos que se vê na cultura escolar. Sobre essa temática, a BNCC (BRASIL, 2018), documento parametrizador vigente, traz uma lista de “competências gerais da educação básica”.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.



10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Destacamos essas competências gerais pois, no cenário atual, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 63), a diversidade cultural e linguística não é apenas um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania, mas pode ser, também, fortemente trabalhada no contexto de sala de aula” e, segundo os autores, quando alunos justapõem diferentes linguagens e padrões de construção de significado, desenvolvem competências diversas.

Contudo, embora esses aspectos sobre as competências pareçam valorosos, algumas questões são levantadas. Tílio (2019, p. 14) afirma que, ao se falar em “valorizar”, “utilizar”, “entender” e “explicar”, onde fica a agência do aprendiz? Outrossim, o autor questiona-se sobre o lugar da diversidade cultural, pois olhando o ponto 6, diversidade de vivências culturais parece ser secundária à vivência dos saberes.

Já no ponto 10, as palavras “autonomia”, “responsabilidade”, “flexibilidade”, “resiliência” e “determinação” e com o autor, nos questionamos, “como um indivíduo pode ser determinado e resiliente? Ou será que só pode ser autônomo e determinado até determinado ponto, ponto esse que deve dar lugar a resiliência em nome da responsabilidade e da flexibilidade? E se for assim, quem determina qual é esse ponto”? (TÍLIO, 2019, p. 14). Nos novos letramentos, segundo Szundy (2019, p. 127) passamos a pensar os letramentos “em termos de práticas sociais e não em habilidades”, em outras palavras, os novos letramentos passaram a focar não apenas nas práticas, mas nos efeitos dessa prática nas comunidades (STREET, [1995] 2010).

Diante ao exposto, nos parece importante fazermos uma leitura da nova BNCC (BRASIL, 2018) e levantar questões de multiletramentos, multilinguismo, inglês como língua franca, diversidade, entre outros.

#### **4 APRESENTAÇÃO DA BNCC: NORTEAR O QUE É ENSINADO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Durante muito tempo, muitos estudiosos conduziram seus estudos sob a ilusão que fosse possível abordar a linguagem sem levar em consideração questões políticas, optando, no entanto, por “dar as costas” à essas questões, em nome de preservar o caráter “científico” (RAJAGOPALAN, 2013). Contudo, muitos estudiosos, desde a antiguidade, reconheceram a relação intrínseca entre a linguagem e a política. Wright (2006 apud Rajagopalan, 2013, p. 144) afirmou que estudiosos da área humana correm perigo de se desviarem “dos seus objetivos de desvendar os segredos e mistérios da linguagem humana se conduzirem suas investigações ao largo do reconhecimento de que a linguagem humana se encontra visceralmente atrelada a sua atuação política no mundo”.

Por essas razões, assim como Rajagopalan (2014 apud RIBAS, 2018, p. 1793), entendemos que precisamos conhecer a nossa própria política linguística em nosso país, para, como professores(as), podermos formar nossa opinião sobre ela e, até mesmo, entender a forma por meio da qual ela influencia/influenciará nossos planejamentos e aulas.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). O documento teve sua primeira versão publicada em 2015, a qual recebeu contribuições em sua construção<sup>54</sup>. A última etapa aconteceu entre junho e agosto de 2016, também com contribuições de professores, gestores e especialistas em educação em seminários estaduais<sup>55</sup>. Após a elaboração de quatro versões, o documento foi publicado em 2018 e entrou em vigor em 2019.

Há pontos de vista sobre esse documento norteador em vigor que divergem. Um dos pontos de vista contrários à BNCC (BRASIL, 2018) é o apagamento de questões relacionadas à identidade de gênero e sexualidade; pois o documento tem um viés mais conservador (SZUNDY, 2018). Sobre essa temática, Pessoa e Hoelzle (2017, p. 784) destacam que “assim como em todos os outros documentos

---

<sup>54</sup> Muitos pesquisadores indagam como essas contribuições foram administradas.

<sup>55</sup> Alguns autores afirmam não saber como essas contribuições foram analisadas.

educacionais brasileiros, advoga-se em favor da valorização das diferenças e do atendimento à pluralidade e à diversidade cultural com competências específicas”, porém, em umas das versões da BNCC, foi afirmado que “a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza” (BRASIL, 2018, p. 19) e no documento final, houve uma alteração para:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem **preconceitos de qualquer natureza**<sup>56</sup> (BRASIL, 2018, p. 10).

Mesmo que a BNCC (BRASIL, 2018) pregue pluralidade e diversidade à primeira vista, principalmente no intento feito por meio das competências Gerais da Educação Básica, vemos, com estranhamento, que questões como a de gênero sofre um completo apagamento no texto final. Sobre esse argumento, a decisão de recuar com a pauta de gênero, as escolas podem ser fragilizadas (Basilio, 2017 apud Pessoa & Hoelzle, 2017, p. 784). As autoras reforçam que há uma “necessidade de elas se apoiarem nos marcos legais que garantem a promoção de uma educação comprometida com a igualdade de gênero, raça e sexualidade, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE)” (PESSOA; HOELZLE, 2018, p. 784).

Outro ponto de vista contrário ao documento diz respeito à pluralidade linguística. O documento trata a escolha da LI como compulsória, deixando de tratar as línguas estrangeiras (LE), por língua inglesa (LI). A escolha, segundo Pessoa e Hoelzle (2017, p. 783), parte da questão de que **políticas educativas** são colonizadas pelos imperativos das **políticas econômicas** e alguns enunciados como: o inglês abre oportunidades no mercado de trabalho, tanto nacional quanto internacional”, “garante melhores empregos”, “aumenta as possibilidades de comunicação, já que o mundo todo fala inglês”, e “há muito mais informações em inglês na internet do que em qualquer outra língua”, fomentaram essa escolha.

---

<sup>56</sup> Ênfase nosso.

As consequências de tornar a LI como compulsória são muitas e, segundo Szundy, (2018 p. 134), “além de trazer consequências deletérias para os cursos de formação de professores/as de outras línguas, ignora as práticas de usos das línguas(gens) de muitas regiões de fronteira, onde o domínio do espanhol desempenha papéis fundamentais nas (inter)ações locais”. Outrossim, essa mudança atingiu diretamente os professores(as) de Língua Espanhola e de Língua Francesa.

Curiosamente, Pessoa e Hoelzle (2018, p. 783) destacam que uma das competências gerais faz referências aos saberes e vivências culturais e “à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem às/aos alunas/os fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”<sup>57</sup>. Como podemos notar, são oferecidos argumentos que contestam a normatização da LI como língua compulsória no próprio documento. Nessa linha, Rajagopalan afirma que é “preciso levar em consideração por que motivo os cidadãos brasileiros precisam aprender a língua inglesa nos dias de hoje” e que

Quem formula uma política linguística para o ensino de inglês não pode ceder o desejo (de uma minoria insignificante do povo) que se sentem empolgados pelo idioma e estão prontos de vender a alma [...]aos encantos associados à cultura estrangeira e a seus falantes (RAJAGOPALAN, 2013 p. 155).

Embora a nossa pesquisa direcione o seu olhar para o ensino da Língua Inglesa, acreditamos que o ensino de línguas, de um modo geral, favorece um maior conhecimento de mundo e de possibilidades de interação, portanto, restringir o ensino de línguas à Língua inglesa, como determinou a BNCC, é contrária à perspectiva da multiculturalidade. Ainda, ressaltamos que, no estado do Paraná, onde a pesquisa foi realizada, a constituição da população se deu por meio de diversas etnias, em sua maioria, imigrantes alemães, argentinos, árabes, espanhóis, holandeses, italianos, japoneses, poloneses, ucranianos, além das comunidades indígenas originárias do território. Isso já justificaria que o ensino de língua estrangeira na escola pudesse levar em conta o interesse e a variedade desses povos.

---

<sup>57</sup> Em: Competências Gerais da Educação Básica, já mencionado: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

No Brasil, no entanto, o pensamento de que a política direcionada à preservação e à consolidação da língua como um meio de cultura parece prevalecer (RAJAGOPALAN, 2013, p. 152). Contudo, há denúncias sérias de que o ensino de línguas estrangeiras tem sido um eco do que aconteceu em outros países e com um “retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas<sup>58</sup>) como de metodologia (método tradução, método direto) (LEFFA, 1999, p. 15-16 apud RAJAGOPALAN, 2013, p. 153). Essa vertente de trazer ideias “importadas” do exterior, segundo o autor, com frequência, não leva “em conta as especificidades e as peculiaridades das condições em que se encontram os ditos países ‘periféricos’, entre os quais, infelizmente o nosso”.

Em virtude desse cenário que envolve o ensino e aprendizagem de LI, em nosso país, podemos “desconstruir e reconstruir esse conhecimento de língua tradicional predominante nas escolas, atentando-se para as características e necessidades locais nos tempos atuais (portanto, sócio-historicamente situadas)” (RIBAS, 2018, 1793), trazendo, portanto, o conhecimento para o coletivo e em rede. Ensinar e aprender, nessa perspectiva requer, segundo Ribas (2018), muito mais interações entre os aprendizes, com o uso da linguagem de uma forma mais criativa, além de trazer negociações de saberes. O foco não estaria, no entanto, somente direcionado no aluno aprender inglês somente para viajar ou falar com um estrangeiro.

o que não será possível sem a presença de políticas públicas destinadas a produzir relações mais igualitárias na sociedade contemporânea, mas para fortalecê-lo como cidadão (crítico) do mundo (Rajagopalan, 2005b), em um projeto em que a ética (Moita Lopes, 2005), a posição crítica frente à diferença (Kubota, 2004) e a ecologia planetária (Nunes, 2006) sejam centrais e corroborem para transformações sociais a serviço da criação de mundos melhores para todos (Gee, 2004) (ROCHA, 2008 p. 440).

Nessa mesma linha de considerações, aprender uma nova língua poderia trazer mudança social na vida de nossos alunos, no sentido menos ingênuo do que de “mudar o mundo”, por exemplo, mas em “uma perspectiva crítica de ensino, orientada para a cidadania ativa, justiça ou agência” (RIBAS, 2018, p. 1792), ou na de romper barreiras culturais e ampliar os “horizontes” do aluno. Além disso, o ensino de

---

<sup>58</sup> Percebemos mais um retardo com a ausência da língua espanhola no documento norteador em vigor no Brasil, que faz fronteira com países como Argentina, Paraguai, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia e nessas áreas, o fenômeno do bilinguismo de fronteira é presente, na grade maioria, na língua espanhol (ou línguas autóctones) em fenômenos essencialmente discursivos

LI, segundo Rocha (2008, p. 439), pode promover, “criticamente, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno, além de poder “contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças”.

Outro fator essencial está no julgamento dos docentes nesse processo e, Biesta (2015, apud PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 786), chama esse processo de “boa educação”, que contrapõe questões técnicas referentes à educação eficaz e, para o autor, a educação é uma prática teleológica e engloba três domínios (que não se dissociam ou dão ênfase a um domínio, pois pode impactar negativamente os outros):

- 1) a qualificação, que se refere à transmissão e aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições;
- 2) a socialização, que diz respeito ao conhecimento das tradições e formas de ser e saber, tais como as tradições culturais, profissionais, políticas e religiosas, conhecimento esse que nem sempre é explícito e geralmente reproduz estruturas, divisões e desigualdades sociais existentes;
- 3) a da subjetificação, que concerne à maneira com que crianças e jovens se constroem como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de objetos das ações de outras pessoas (BIESTA, 2015, apud PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 786).

É diante desses domínios que a escola passa a ser um lugar que não se resume em um canal de transmissão de conteúdos, ela desponta como um espaço de diálogos, que criam nos estudantes, percepções de mundo. Desse modo, os discentes refletem sobre seus direitos e deveres e, conseqüentemente, se posicionam ideologicamente, politicamente e socialmente. Isso prepara o aluno para agir ativamente na sociedade atual, com uma cidadania responsável e crítica. É imprescindível irmos além das regras preestabelecidas, pois cada aluno e cada comunidade escolar têm suas particularidades. Por essas razões e tantas outras, as escolas deveriam estar presentes e ativas na construção dos currículos.

Contudo, muitos pesquisadores afirmam que a BNCC (BRASIL, 2018) traz a ideia de padronização dos currículos e, segundo Ribas (2018), isso encobre um pensamento equivocado de que ela “resolveria” todos os problemas de inequidade em nosso país, pois “parte-se do pressuposto de que desigualdades sociais estão associadas às desigualdades escolares. Assim, pessoas de classes menos favorecidas apresentam baixo desempenho escolar” (RIBAS, 2018, p. 1786). A verdade seria que **todo aluno** com um currículo universal e estruturado deve ter

garantido os mesmos direitos à aprendizagem. Ribas (2018) afirma que esse estranhamento

Trata-se de uma visão **bastante ingênua de equidade** a meu ver, considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. **Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação** é preciso pensar como se pode garantir condições para que as pessoas tenham a capacidade de se beneficiar da educação oferecida [...] (RIBAS, 2018, p. 1796, grifos nossos).

Contudo, à primeira vista, essa padronização parece promissora a vista de alguns (RIBAS, 2018). No entanto, ao padronizar, há uma ameaça à autonomia do professor, além de, como já mencionado, apresentarem, de forma diluída e sutil, os direitos sociais, as ações de inclusão e as questões de gênero. Com efeito, documentos como a BNCC (BRASIL, 2018), segundo Malerba, (2017 apud SZUNDY, 2018 p. 124), buscam “formar contingentes de mão de obras para o mercado de trabalho, de preferência imunes de qualquer aparato crítico” e com questões de padronização e prescrições mencionadas, vem a ideia da “verdade única”. Nesse viés assumido pelo documento, ecoam as vozes do Movimento Escola Sem Partidos, que trazem no seu bojo uma confusão entre o que é estado laico e cristão, como se a escola devesse “ensinar” valores morais e sociais que foram assumidos por um contingente da sociedade, de acordo com suas crenças e visões ideológicas.

Colocar-se no contradiscurso desse movimento de homogeneização é defender uma educação plural, libertadora, que propicia uma reflexão crítica e dá ao aluno a possibilidade de tomar a sua decisão sobre o mundo que ele deseja construir de acordo com as suas perspectivas, valores e visões de mundo. Ribas (2018, p. 1791) afirma que a ideia é de se debater “alternativas ao pensamento dominante, à noção de verdade única, sem tratar essas outras visões de mundo como exóticas”, pois os grupos minoritários, segundo a autora, têm, historicamente, sido negados e marginalizados nas políticas educacionais.

Nessa abordagem, Rajagopalan (2019) assevera que o documento é resultado da crença de que a elaboração de um bom currículo é suficiente para garantir que todo o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade. Sob o discurso da qualidade de ensino, na BNCC (BRASIL, 2018), é afirmado que a diversidade “desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens

essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade educacional** sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p.15, grifos nossos).

Nessa temática, Rajagopalan (2019, p. 29) destaca que “é inteiramente legítimo perguntar qual é a base de tanta certeza por parte de quem decide o que é bom e o que não é bom para nossas crianças e adolescentes”, pois, precisamos levar em conta que o universo sobre o qual estamos pensando é **heterogêneo** e que cada sujeito tem suas necessidades e carências que lhes são próprias. Ainda no que se refere ao currículo unificado, como já mencionado, muitos ainda o defendem, e é importante salientar que há uma incongruência nesse discurso sobre a suposta “igualdade educacional” que ele pode criar. Contudo, as singularidades devem ser consideradas e atendidas, pois as expectativas e aspirações de cada um são diferentes. Além disso, os contextos são situados, e homogeneizar o que é heterogêneo<sup>59</sup> é fazer que toda “mistura” (toda a diferença) tenha o mesmo aspecto e concentração em todo seu interior.

Uma das consequências em “homogeneizar” é a de silenciar essas vozes, sem dar aos estudantes a oportunidade de estimular o pensamento crítico durante as aulas. Quando silenciados e oprimidos, ao abordar temas, por exemplo, que demandem posicionamento, segundo Freire, pode deixar os aprendizes em um impasse que está

Entre **seguirem prescrições** ou **terem opções**. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1994[1974], p. 22, grifos nossos).

De fato, é preciso pensar no currículo de um modo de dar voz aos nossos alunos, segundo Rajagopalan (2019), com uma abordagem mais centrada no aluno e não no conteúdo. A despeito disso o autor afirma:

---

<sup>59</sup> Pluralidade de um ou mais coletivos de qualquer espécie.



É simplesmente inacreditável que aqueles que sustentam – ao que aparece, conseguiram convencer outros – **que o currículo comum é a solução para todos os males de educação**<sup>60</sup>, ou ao menos o passo inicial rumo a uma solução derradeira, passem ao largo de avanços no campo da educação pelas orientações, tais como o construtivismo, que veio a suplantar o objetivo, que imperou durante tanto tempo, e a abordagem centrada no aluno (*student-centered-learning*), que, após tanto tempo de fracasso estrondosos, ganhou força entre os educadores mundo afora (RAJAGOPALAN, 2019, p. 32).

Em outras palavras, essa escolha de um currículo padrão, trata-se da ideia subjacente de que o que importa seria terminar de antemão a meta de que se quer alcançar (RAJAGOPALAN, 2019, p. 33). O autor afirma que, em matéria de propostas educacionais, o lugar situado em que o aluno se encontra não pode ser relegado a um segundo plano, pois nem sempre as teorias e abordagens gestadas atendem aos interesses da periferia e elas são elaboradas por aqueles que têm interesses conscientes e inconscientes. Outrossim, mencionamos que essa meta de padronizar “propõe promover métodos e técnicas que até colocam de lado o contato direto entre o docente e discente – tão importante nas fases de educação básica e média” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 33).

Uma forma de quebrar essas barreiras, como já mencionado, é de dar voz ao aluno e Gee (2015) afirma que o professor pode permitir que conflitos se tornem parte da instrução, permitindo que seus alunos e colegas professores se tornem parte de discussões sobre as diferenças culturais. Um exemplo, segundo o autor, seria que professores pudessem focar a atenção em aspectos relevantes dos modelos das próprias culturas de origem de seus alunos, em suas múltiplas identidades sociais. Na visão do autor, não há conhecimento de uma língua, sem conhecer os modelos culturais que organizam o significado dela, “assim, as aulas de línguas e alfabetização também deveriam ser sobre como imaginar, modelar ou teorizar o mundo de novas maneiras” (GEE, 2015, p. 163). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 142) corroboram a visão de Gee explicitando a importância dos letramentos críticos de agenciamento, o que traz para a escola “uma rica cacofonia de vozes estudantis para a sala de aula e validando formas populares de falar e de identificar, com os alunos se constituindo em sujeitos que têm agência, isto é, que determinam quais significados são importantes para si”, uma vez que é no papel de sujeito que o aluno pode trazer as

---

<sup>60</sup> Ênfase nosso.

formas populares de falar, os letramentos vernaculares não valorizados pela instituição escolar.

Ao dar a voz aos nossos alunos, criamos uma via de aprendizagem dinâmica. As possibilidades abertas com as TDIC são inúmeras, como o *podcast*, o vlog, vídeo denúncia, debate que potencializa a capacidade de reflexão e de convencimento de argumentação. Sobre os textos verbais e híbridos potencializados pelos meios digitais, na BNCC, é afirmado que ter acesso a esses gêneros, “possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.) (BRASIL, 2018, p. 244)

Outro fator a mencionar sobre aulas de línguas em aquisição é sobre sua “substância” estar baseada a partir de “discussões de questões sobre o mundo real, criando textos autênticos que abordem **questões de interesse** para o aluno e sua comunidade” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 140, grifos nossos). Dessa forma, é construído um currículo fundamentado em “valores democráticos que são baseados na fé na **capacidade individual** das pessoas para criar possibilidades para resolver problemas” e esse currículo requer “reflexão crítica e análise para avaliar ideias, problemas e políticas públicas” (APPLE; BEANE, 2007, p. 7 apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 140, grifos nossos).

No ensino e aprendizagem, além da capacidade individual das pessoas, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 39), existem também forças externas que parecem ‘moldar’<sup>61</sup> a atitude da aprendizagem de línguas: a ambiental e pedagógica, apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 7** - Fator ambiental e pedagógico na aprendizagem de língua em aquisição.

Fator ambiental	Fator pedagógico
O fator ambiental inclui imperativos sociais, culturais, políticos e econômicos que moldam o meio educacional de línguas em aquisição.	O fator pedagógico molda como professores, alunos e a situação de aprendizagem interagem entre si para desencadear atitudes positivas ou negativas no aluno. Os objetivos curriculares do professor, as atividades em sala de aula e até as atitudes pessoais influenciam a atitude do aluno em relação ao aprendizado de línguas.

**Fonte:** Adaptado de Kumaravadivelu (2006, p. 39).

<sup>61</sup> Ênfase nosso.

No currículo, levar em consideração fatores pedagógicos, ao incluir o conhecimento prévio, que são informações e o contexto educacional que um aluno já possui antes de aprender novas informações, ou seja, uma prática didática que aciona o que o aluno já sabe, o professor, em sua atuação reflexiva, entende aquilo que ele pode aproveitar em suas aulas e em seus planejamentos. Ao mapear essas percepções, o professor guarda as hipóteses iniciais e constrói outras ao longo das atividades. Quanto mais mobilizamos esses conhecimentos, mais nossos alunos estabelecem conexões com aquilo que ele já sabe e com o que vai aprender. Essas questões são relevantes, pois, “nos estudos diários, os alunos podem ter atitudes negativas em relação à situação de aprendizagem, se houver uma incompatibilidade entre seus objetivos curriculares e os do professor” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 39).

É diante dessa problemática que reafirmamos que a escola precisa contemplar os temas que serão abordados em seu currículo. Segundo Ribas (2018, p. 1786), a pedagogia emancipadora pode auxiliar nesse processo, pois considera que a escola constrói seu currículo “de forma que organize os conhecimentos e aprendizagens considerando o entorno social”. No que condiz ao ensino de línguas, Rocha (2009) afirma que a ideia é que se tome o plurilinguismo, além da inter/transculturalidade como força motriz de todo o processo permitindo-nos, na aula de línguas de

trabalhar a criticidade, proporcionar a motivação, viabilizar a cooperação, e, acima de tudo, promover o crescimento do aluno, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo **multiletramentos**, de forma ética, respeitando-se, principalmente, seu universo e sua natureza como aprendiz de línguas” (ROCHA, 2009, p. 269, grifo nosso).

Nessa linha de considerações, enfatizamos que a BNCC (BRASIL, 2018) contempla os multiletramentos na formação dos currículos e, ainda, mencionamos que o documento determina conhecimentos essenciais que alunos da educação básica devem aprender, ou seja a BNCC (BRASIL, 2018) não é o próprio currículo. No documento, duas implicações são levantadas sobre o ensino de LI. A primeira apresentada na BNCC (BRASIL, 2018) é de caráter formativo, revendo relações entre língua, território e cultura. A segunda diz respeito à ampliação da visão do letramento, como já mencionado, em um viés prático e com um teor mais didático-pedagógico acerca dos multiletramentos. A terceira implicação diz respeito às abordagens de

ensino. Diante ao exposto, faz-se essencial uma leitura dos multiletramentos na BNCC (BRASIL, 2018) na próxima seção.

#### 4.1 MULTILETRAMENTOS NA BNCC (BRASIL, 2018)

Na BNCC (BRASIL, 2018), o termo multiletramentos, na área de linguagens, aparece somente quatro vezes, o que nos faz inferir que esse termo pode ter sido pouco explorado no documento. É importante ressaltar que os multiletramentos, em seus primórdios, levou em consideração uma resposta adequada ao **multilinguismo**, que era “um fenômeno cada vez mais significativo e que exigia uma resposta educacional mais adequada, no caso das línguas minoritárias e no contexto da globalização” (COPE, KALANZIS, 2009, p. 166). Na BNCC (BRASIL, 2018), contudo, ao assumir o ensino de LE como LI, é reduzida a visão do multilinguismo. Bertonha (2020, p. 238) faz uma denúncia contundente de que houve um retrocesso nessa escolha, já que o ensino de LE deixa de ser (*mul*)língue tornando-se (*mono*)língue e, como já dito, uma visão que se encontra desalinhada daquela proposta pelos multiletramentos.

Os multiletramentos, segundo Kawachi (2015, p. 59), “podem oferecer possibilidades de trabalho com língua, criticidade, interculturalidade, tecnologia e sociedade pautando-se em práticas que privilegiam a diversidade de linguagens e modalidades, portanto, plurilíngues e multimodais”. E, vistos sob essa perspectiva, podem auxiliar na compreensão das práticas sociais do mundo digital, no qual se potencializa o uso da língua inglesa, por exemplo.

Sobre a LI, a BNCC (BRASIL, 2018) vê o inglês como língua franca e Bertonha (2020, p. 238), entretanto, afirma que “uma simples substituição de nomenclaturas pode não ser o suficiente para significar uma mudança epistemológica no entendimento do que é a educação linguística”.

Na temática de língua franca, o documento prioriza o foco da função social e política do inglês e, nessa proposta, avalia que “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa.” Essa visão, contudo, não é de toda nova, já em 2010, Rajagopalan afirma que essa discussão já não tem sentido algum, pois já sabemos que “a língua inglesa, já há um bom tempo,

deixou de ser propriedade desse ou daquele país” (2010, p. 41) e que ela passou a ser “*World English*”, em sua condição de língua internacional.

Quando o autor faz referência ao *World English*, que é aprendido nos quatro cantos do planeta, ele também se refere a um “fenômeno linguístico”, pois a LI pertence àqueles que fazem algum uso dela em seu dia-a-dia e, até mesmo, em questões limitadas, como ouvir uma música, ler manuais, biografias etc. Segundo Rajagopalan (2010), é óbvio que “a esmagadora maioria dos que usam o *World English* não pode ser considerada como composta de falantes nativo, é justamente isso que torna o World English como um fenômeno linguístico” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 42). O autor afirma que os nativos têm lugar no *World English*, só que eles não têm mais um lugar de privilégio como ‘donos’ ou ‘falantes autênticos’. É necessário, no entanto, que eles se adaptem às novas formas de falar e ouvir.

Fora de sala de aula, por exemplo, com o advento do *streaming*, ficou ainda mais tangível a possibilidade de assistir filmes em inglês de diversos países. Dessa forma, os alunos podem juntar o “útil” ao “agradável” assistindo, além de filmes, séries gravadas em países anglófonos e acabam, conseqüentemente, tendo contato com a língua inglesa.

Ainda em relação às referências de LI como língua franca, o inglês no documento, é visto, segundo Szundy (2018, p. 144), como **decolonial** - que busca romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus -, pois defende a não prerrogativa de falantes nativos “sobre os muitos usos do que chamamos de inglês e a legitimidade desses usos por todos/as aqueles/as que o utilizam”. Dessa forma, Szundy destaca que a ideologia de língua franca defendida, no documento, permitiria o que Rajagopalan (2005, p. 155 apud SZUNDY, 2018, p. 144) afirma ser “um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão, e não submissão” ou, até mesmo, no que Oliveira e Paiva (2014, p. 41) afirma sobre quando a língua inglesa que ela “deixa de ser vista como acúmulo de estruturas e de vocabulários e passa a ser entendida como um uso periférico legitimado da língua em um processo dinâmico, cujo o objetivo é tornar-se membro ativo de uma comunidade de fala”. Isso pode parecer promissor, contudo, Szundy (2018) ressalta que o documento não cumpre o que promete já que essa visão decolonial não está alinhada às habilidades e eixos estipulados no documento, como se pode observar de forma resumida nos eixos da BNCC (BRASIL, 2018) no quadro a seguir:

**Quadro 8 - Eixos de aprendizagem na BNCC: oralidade, leitura e escrita**

<b>Eixos de aprendizagem na BNCC</b>	
<b>Justificativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.</li> </ul>
<b>Oralidade:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.</li> <li>• práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas.</li> <li>• para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa.</li> </ul>
<b>Leitura:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o eixo leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.</li> <li>• as práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.</li> <li>• o trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras).</li> <li>• as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. A vivência em</li> </ul>

	<p>leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.</li> </ul>
<b>Escrita:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>trata-se, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, folder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.</li> </ul>
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês</li> </ul>
<b>Dimensão intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2018).

As três implicações da BNCC (BRASIL, 2018) orientam os eixos organizadores propostos para o componente da LI, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, apresentados no quadro 8. Os componentes mencionados estão organizados por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas repetem-se e são ampliadas nas habilidades a elas correspondentes.

Por meio dos eixos organizadores, temas conteúdos e habilidades, tenta-se uma padronização dos conteúdos, causando, portanto, a reprodução de conhecimento, ao invés de produção. O currículo deve priorizar a diversidade, no entanto, Szundy (2018, p. 131) afirma que o documento parece privilegiar uma versão

mais tecnicista e autônoma dos letramentos que, segundo Street (2003, p. 4), “o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais” e esse modelo autônomo, segundo o autor, certamente “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Essas formas variadas de representações são opostas ao modelo autônomo, que foca somente na habilidade dos sujeitos e não nas práticas sociais que o envolve.

Nessa temática, assinalamos que o termo multiletramentos refere-se a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro, como já mencionado, é da diversidade social ou, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 190), “da variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais e de ou de domínio específico” e, segundo o GNL, as diferenças linguísticas e culturais se tornam centrais. Por essa razão e outras *multi* razões, o grupo defende um ensino voltado a projetos que considerem **as diferenças multiculturais**. Mais uma vez, o ensino de LI, por meio dessa padronização, não conflui para os multiletramentos, pois aspectos importantes na área social e da diversidade cultural, adquiridas a partir das diferenças, são deixados de lado quando no documento é listado o que se deve aprender.

Nessa mesma linha de considerações, destacamos que, no viés dos multiletramentos, o ensino “não envolve habilidades e competências” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 175). O termo multiletramentos, no entanto, segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 175) “visa criar uma espécie de pessoa, um designer ativo de significados, com uma sensibilidade aberta às diferenças, à mudança e à inovação.” Vale mencionar que, a lógica dos multiletramentos, se faz contrária às padronizações mencionadas, pois é aquela que reconhece que a construção de significado é um processo “ativo e transformador”, e ao se basear nesse reconhecimento, há mais probabilidade de abrir cursos de vida viáveis para um mundo de mudança e diversidade. Dessa forma, vemos que, por meio dos eixos, não há um trabalho consistente em relação aos multiletramentos.

Ainda assim, vemos que o documento do MEC toca em dois aspectos que estão no centro do conceito dos multiletramentos, a necessidade de compreendermos os usos da escrita, da leitura, da oralidade, dos conhecimentos linguísticos em contextos situados. Contudo, o documento apresenta habilidades específicas a serem contempladas, como podem ser verificadas no quadro a seguir:



**Quadro 9** - Habilidades que fazem relação aos tópicos gramaticais na BNCC para o componente curricular de língua inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, anos finais.

(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas. Gramática Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa) (EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.
(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso. Imperativo.
(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. Caso genitivo ('s).
(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s. Adjetivos possessivos.
(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 251)

Há um sequenciamento de tempos verbais na BNCC (BRASIL, 2018) e, segundo Ribas (2018, p. 1803), isso “em nada inova a maneira de se trabalhar a língua inglesa nas escolas regulares, perpetuando uma abordagem tradicional que caracteriza há anos o ensino de LE no Brasil e que se contrapõe à ideia de se abordar novas linguagens que circulam na sociedade contemporânea”. Corroboramos com a autora sobre essa questão e outra levantada pela autora de que, apesar de acreditarmos que seja importante trabalhar essas quatro habilidades linguísticas em nossas aulas, precisamos trabalhá-las de uma forma que considerem os preceitos dos letramentos. Segundo a autora, as habilidades não deveriam provocar a “compartimentalização entre elas, mesmo que isso seja feito no currículo como forma de didatizar o trabalho com linguagens” (RIBAS, 2018, p. 1803).

Por outro lado, os textos multimodais, por exemplo, são compostos de elementos: visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais que devem ser usados em conjunto. Sobre a BNCC (BRASIL, 2018), Bertonha (2020) afirma que as habilidades são “adotadas por frentes de ensino mais tradicionalistas que não consideram uma educação linguística integral que admite que, muitas vezes, tais habilidades não são mobilizadas de forma tão segmentada e interdependentes assim” (2020, p. 238). Bertonha (2020) ainda afirma que essa divisão de habilidades não condiz com a realidade e as práticas enunciativas contemporâneas, sobretudo, em contexto digitais.

Outro fator a ser mencionado é que o documento concentra-se em práticas de linguagens de interação e comunicação, que incluem o uso das TDIC e da multimodalidade. O documento faz conexões com os multiletramentos e o uso de tecnologias, “dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes

linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

Porém, como notamos, há uma série de incongruências, o que nos permite afirmar que a ideia dos multiletramentos é caracterizada muito mais como uma roupagem, com pinceladas de tecnologia, do que compreendida efetivamente em seus aspectos essenciais.

Na sequência, abordaremos nossos procedimentos metodológicos, seguidos da análise do corpus de nossa pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

Em face das problemáticas envolvidas no ensino da LI e dos multiletramentos, anteriormente discutidos nos capítulos teóricos, o objetivo desse estudo é de analisar se as atividades de leitura de dois livros didáticos de língua inglesa do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribuem para práticas dos multiletramentos e se elas incluem práticas de letramentos para a cidadania e para a vida social e comunitária no ensino de LI. Para tanto, nesta pesquisa, assumimos como objeto duas coleções de livros didáticos do sexto ano, sendo elas: *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática, e *English and more*, da editora Richmond Educação. Compostas por quatro volumes, chegando às escolas Estaduais Brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que se refere à escolha do campo epistemológico, optamos pela abordagem qualitativa interpretativista, que ressalta a natureza socialmente construída da realidade e que também está ligada à relação do pesquisador ao que é estudado (DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa qualitativa “encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16). Ainda, segundo os autores, ela localiza o observador em uma atividade situada.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica, nesse trabalho, por sua capacidade de atravessar disciplinas, campos e temas. A pesquisa qualitativa está, segundo Flick, Netz e Silveira (2004), em contato com os novos contextos e, é por meio desse contato que os pesquisadores são, cada vez mais, obrigados a utilizar em suas pesquisas, estratégias indutivas e, para sua aplicação, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem de conceitos a serem estudados. A pesquisa qualitativa interpretativista, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade de mundo. Nesse sentido, essa visibilidade vem ao encontro dos objetivos deste estudo, pois, a aprendizagem de LI vislumbra o conhecimento de novas culturas, propõe reflexões e contempla práticas de linguagem.

Esse estudo situa-se na linha da Linguística Aplicada, pois, como visto na fundamentação teórica, ela também influencia os estudos no campo de ensino de línguas estrangeiras. Além disso, a LA volta-se, segundo Silva (2010), aos livros didáticos e, é nesse espaço, que nossa pesquisa está inserida, a qual também assume a relevância do aspecto social na leitura e, para Moita Lopes (1999, p. 425), na área

da LA, parece “revelador da importância que o campo da leitura em LE alcançou no Brasil, tendo em vista o fato de os pesquisadores terem, em seus projetos, passado a considerar a relevância social da aprendizagem de uma LE<sup>62</sup>”. Aproximar esta pesquisa da LA se justifica pelo fato de esse campo defender uma perspectiva transdisciplinar, indisciplinar e intercultural, que assume como objeto as questões relacionadas ao uso da linguagem em contextos situados e problematiza ou cria “inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Considerando tais colocações, nesta dissertação, concentramo-nos em livros didáticos de LI, utilizados em escolas públicas e o caminho percorrido no presente estudo foi guiado por uma seleção de livros que são utilizados pelo PNLD 2020. Para selecionar os livros que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, foram analisados 138 documentos de Comprovante de Escolha PNLD 2020, do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), do Ministério da Educação, da Secretaria Executiva (SE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foi feita a seleção dos materiais mais adotados por escolas públicas Estaduais, do 6º ano, na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná. No final da análise dos documentos, foram selecionados dois LDs com estruturas diferentes: o LD da editora Ática – *Way to English for Brazilian Learners*, e o outro, da Editora Richmond Educação Educação *English and more*. O primeiro livro *Way to English* foi o mais adotado nas escolas e o LD *English and more*, a ser analisado, foi o terceiro mais adotado na cidade. Contudo, depois da pré-análise, foi notado que o segundo mais adotado pelas escolas tem características muito parecidas com o *Way to English*, por essas razões, optamos por analisar o terceiro mais adotado, *English and more*.

A escolha por livros do 6º ano se justifica por ser a primeira série do Ensino Fundamental em que o ensino de língua inglesa é compulsório no Brasil e a BNCC (BRASIL, 2018) regulamenta. Além disso, se faz necessária uma reflexão em nossa análise sobre o ano de transição do Fundamental Anos Iniciais aos anos Finais, quando nem todos os alunos tiveram contato com a LI. Diante ao exposto, em nossa análise, por meio das atividades de leitura, analisamos se os LDs auxiliam a compreensão dos textos oferecidos nas atividades.

---

<sup>62</sup> Grifo nosso.

A análise foi realizada por meio do mapeamento da oferta dos gêneros do discurso **em todas as propostas dos livros e por meio de recortes das seções que oferecem atividades de leitura e compreensão textual** nos LDs de LI. Os temas das seções foram escolhidos levando como pré-requisito, assuntos que estão ligados às **Competências específicas de linguagem para o ensino fundamental (BRASIL, 2018)**, mencionadas na fundamentação teórica. A análise de dados foi realizada a partir dos estudos dos letramentos, com base na Pedagogia dos multiletramentos, envolvendo a multiculturalidade e multimodalidade, as **práticas de letramentos para a cidadania** (cidadania ativa, consciente e multicultural), as **práticas de letramentos para a vida comunitária contemporânea** (tolerância e ética comunitária) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

No LD *Way to English for Brazilian learners*, foi escolhida a unidade 4, *What is Family?* – O que é uma família - que aborda questões de diversidade das competências específicas de linguagem<sup>63</sup>. As seções para análise são: *Warming up*<sup>64</sup>, que contém textos visuais e escritos, a de *Reading comprehension*, passando pela atividade de *Pre-reading*<sup>65</sup>, e as atividades de compreensão textual, que envolvem as atividades no *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension* e *Reading for Critical Thinking*<sup>66</sup>. Também analisamos a seção *Taking it further*<sup>67</sup> que apresenta atividades de leitura e compreensão e *Looking ahead*, com questões para discussão sobre os temas abordados na unidade e faz relação com a realidade dos(as) alunos(as) em sua comunidade, por meio da leitura e reflexão sobre o tema. A última seção analisada é a *Sing a Song*<sup>68</sup> que propõe atividades para o ensino e aprendizagem de inglês por meio de canções. Dessa forma, também analisamos como ocorre a continuação do ensino na unidade.

Já no LD *English and more*, foram selecionadas atividades de leitura e compreensão textual da unidade 6, intitulada *Making a difference*<sup>69</sup>, que aborda a

---

<sup>63</sup> **Competência 5:** “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (Brasil, 2018, p. 65).

<sup>64</sup> Tradução de: aquecimento.

<sup>65</sup> Tradução de: pré-leitura.

<sup>66</sup> Tradução de: leitura para compreensão geral, leitura para compreensão detalhada e leitura para pensamento crítico.

<sup>67</sup> Levando mais longe.

<sup>68</sup> Tradução de: cante uma canção.

<sup>69</sup> Tradução de: Fazendo a diferença;

competência de participação social na sociedade<sup>70</sup>, e a unidade 8, *Digital life*<sup>71</sup>, que aborda a competência sobre a compreensão de uso das tecnologias de informação e comunicação de forma crítica e significativa<sup>72</sup>. As seções para a análise são: *Getting Curious*<sup>73</sup>, onde há a oferta de textos visuais e escritos, a seção *Reading*, que inclui a seção de *Pré-reading e, Let's discuss*<sup>74</sup>, *no final da leitura e compreensão*.

Para a análise do LDLI2, **foi necessária a análise de duas unidades (6 e 8), pela menor oferta de gêneros do discurso para leitura e interpretação**, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Essa escolha foi necessária para cumprir nossos objetivos de pesquisa. Todavia, vale mencionar que esse fator dificultou a análise de como ocorre a continuação do processo de ensino e aprendizagem no LD. Por meio da nossa análise, pudemos observar que, as seções de *Language in context*<sup>75</sup>, *Words in context*<sup>76</sup>, *Listening*<sup>77</sup>, *And More*<sup>78</sup>, oferecem gêneros do discurso nas atividades, notamos, contudo, que essas ofertas têm, como objetivo principal, em algumas atividades, o estudo do emprego das estruturas linguísticas e/ou regras gramaticais e, em outras, o foco no emprego de aspectos lexicais. E em razão dessas situações, as seções mencionadas não foram analisadas nesta pesquisa, uma vez que, como já mencionado, nosso objetivo de análise baseia-se nas atividades de leitura e compressão textual. Contudo, ressaltamos que os gêneros discursivos, em muitos casos, estão sendo usados como o pretexto para trabalhar estruturas linguísticas.

## 5.1 PARÂMETROS DE ANÁLISE

Nesta seção, retomamos aspectos teóricos para chegarmos aos parâmetros para a análise dos livros didáticos. Uma vez realizada a escolha dos LDs, objetos da

---

<sup>70</sup> **Competência 2:** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

<sup>71</sup> Tradução de: Vida digital.

<sup>72</sup> **Competência 6:** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

<sup>73</sup> Tradução de: Despertando a curiosidade.

<sup>74</sup> Tradução de: Vamos discutir.

<sup>75</sup> Tradução de: Linguagem em contexto.

<sup>76</sup> Tradução de: Palavras em contexto.

<sup>77</sup> Tradução de: Compreensão auditiva.

<sup>78</sup> Tradução de: E mais.

pesquisa, e feitas, no referencial teórico, as discussões e os objetivos de análise, partimos para a análise que apresenta como matriz três parâmetros:

- I. **Presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (BRASIL, 2018)**, tem como objetivo analisar a oferta de gêneros discursivos nos dois livros didáticos, por meio do mapeamento da oferta em todo LD, como já mencionado. Para esse parâmetro analisamos se os gêneros prescritos pela BNCC (BRASIL, 2018) para a o 6º ano no ensino de LI “histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros” (2018, p. 251) são ofertados nos LDs. Os LDs em LI, no Brasil, para serem aprovados pelo PNLD, precisam seguir as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) e este parâmetro visa apontar os gêneros discursivos previstos para os livros do 6º ano, procurando responder em que medida os assuntos contemplados neles respondem às práticas sociais atuais.  
Como já mencionado, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta o eixo Leitura e aborda práticas da linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito com base na compreensão e interpretação dos gêneros do discurso em LI, que circulam em diversos campos e esferas da sociedade e a leitura. A leitura se faz importante por muitos fatores como o estímulo a criatividade, a contribuição para o enriquecimento de vocabulário, além de oportunizar o entendimento de assuntos diversos.  
Por meio do eixo leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere formação de hipóteses com base na estrutura, organização textual e nas pistas do texto que auxiliam na compreensão geral e específica. Também propõe que a prática de LI seja situada a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos e que sejam explorados aspectos relacionados à construção de repertório lexical e autonomia leitora. Um outro fator, é de desenvolver nos(as) alunos(as) o interesse pelo texto lido e de, após a leitura, eles(as) serem capazes de compartilhar suas ideias sobre o assunto do texto (BRASIL, 2018, p. 249).

- II. **Práticas dos multiletramentos por meio dos gêneros discursivos: multimodalidade e multiculturalidade** visa compreender se as **dimensões da multimodalidade e da multiculturalidade**, presentes no conceito dos multiletramentos, encontram-se contempladas em atividades de leitura, que envolvem diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, leva-se em consideração, na análise de multimodalidade presente nos LDs, os discursos verbais, verbo-visuais e multimodais presentes nos gêneros, em diferentes suportes e esferas de circulação. Quanto às questões de multiculturalidade, elas foram analisadas por meio dos temas dos gêneros discursivos no LD.
- III. **Práticas dos multiletramentos por meio dos letramentos para cidadania, para a vida social e comunitária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)**, visa compreender se essas práticas são contempladas nas atividades de leitura e compreensão. Baseadas na visão assumida pela LA em relação aos aspectos da (in)disciplinariedade e transculturalidade (MOITA LOPES, 2006) que trazem relevância social da aprendizagem em LE (MOITA LOPES, 1999) e, concomitantemente, na concepção dos estudos do letramentos, analisa-se se as atividades de leitura e compreensão dos gêneros do discurso, levantados nos parâmetros anteriores: acessam os novos meios de comunicação e informação digitais; contribuem na formação dos alunos, no que concerne à participação ativa na tomada de decisões conscientes como cidadãos engajados; se há atividades que são feitas por meio do trabalho em equipe e se elas oportunizam a tomada de posicionamento crítico, que propicia aos estudantes expressarem suas identidades.
- Também leva-se em consideração se as atividades propostas de *reading comprehension*, das seções analisadas, por meio dos gêneros presente, questões de cidadania ativa, consciente e multicultural, que favorecerem a reflexão e o conhecimento sobre multicamadas sociais, que focam na tolerância e na ética nas relações comunitárias.



Com o objetivo de sistematizar os parâmetros para a análise dos dois livros didáticos, propusemos o quadro a seguir:

**Quadro 10** - Parâmetros de análise dos livros didáticos de Língua inglesa

Questões da pesquisa	Categorias de análise	Análise
Quais são os gêneros discursivos ofertados nos livros didáticos, orientados pela BNCC (Brasil, 2018), para o 6º ano, nas atividades de leitura?	Presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (BRASIL, 2018).	Análise e mapeamento de todas as seções que apresentam leitura e compreensão textual dos livros <i>Way to English - for Brazilian Learners</i> , da editora Ática, e <i>English and more</i> , da editora Richmond (Moderna)  Identificação e análise dos gêneros discursivos, utilizados nos livros didáticos direcionados para o 6º ano, nas atividades de compreensão textual.
Como as atividades de compreensão textual favorecem práticas dos multiletramentos e como elas contribuem para a formação dos alunos enquanto leitores no mundo atual multicultural e multissemiótico?	Dimensões dos Multiletramentos: multimodalidade e multiculturalidade	Analisar <b>se no livro didático</b> :  a) são contemplados os gêneros multissemióticos presentes em diferentes suportes e esferas de circulação;  b) são contempladas questões de multiculturalidade nos gêneros discursivos.
As atividades incluem práticas de letramentos para a cidadania e para a vida social e comunitária?	Práticas de letramentos para cidadania (a), para a vida social e comunitária (b). (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)	Analisar se nos textos e nas atividades de <i>reading comprehension</i> :  (a) contribuem para participação ativa dos alunos na tomada de decisões consciente como cidadãos engajados; (a) promovem questões de cidadania ativa, consciente e multicultural.  (b) oportunizam o uso dos novos meios de comunicação e informação digitais e multimodais para acessar culturas e expressar identidades; (b) propiciam o conhecimento das multicamadas sociais, salientando questões de tolerância e na ética comunitária; (b) contribuem para a negociação com a diversidade nas interações cotidianas, nas famílias, nas vizinhanças, na internet etc.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nessa seção, apresentamos os parâmetros para a análise dos LDs desta pesquisa. As seções seguintes expõem os resultados das análises.

## 6 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Para chegar ao nosso objetivo final, apresentamos os resultados da análise, conforme foram obtidos no processo de construção desta pesquisa. Reiteramos que o objetivo foi de analisar como as práticas de multiletramentos, nas atividades de leitura e compreensão textual, auxiliam no ensino de LI, nos livros do PNLD: *Way to English for Brazilian Learners*, da editora Ática, e *English and more*<sup>79</sup>, da editora Richmond Educação. Nessa seção, apresentamos cada um deles e também as análises feitas segundo os critérios apresentados na metodologia.

A análise dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa parte da perspectiva das práticas dos multiletramentos, voltando-se à leitura dos gêneros do discurso multimodais, a partir das seções que oferecem leitura e compreensão textual, conforme explicitado na metodologia. Nossa análise inclui a leitura analítica das dicas e das instruções das atividades de leitura e pré-leitura no livro do aluno e o encaminhamento didático presentes nele. Além disso, verificamos se as atividades de leitura impulsionam as práticas dos multiletramentos - multimodalidade e multiculturalidade-, e dos letramentos para a cidadania, para o convívio comunitário contemporâneo.

Antes de iniciarmos a análise dos materiais didáticos, faremos uma breve introdução sobre os livros, com o objetivo de entendermos suas composições e as seções oferecidas para cada unidade.

### 6.1 APRESENTANDO O LIVRO *WAY TO ENGLISH - FOR BRAZILIAN LEARNERS*

O livro didático de língua inglesa 1 (LDL1), *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática, consta na lista dos livros aprovados pelo PNLD 2020. A segunda edição de 2018, utilizada em nosso trabalho, tem o objetivo de contemplar a BNCC (Brasil, 2018) em suas diversas competências e habilidades para a Língua Inglesa. O livro tem como objetivo capacitar alunos do 6º ano em suas práticas

---

<sup>79</sup> Os recortes para a análise dos dois livros foram feitos por meio do Material do Professor, onde são disponibilizadas as páginas dos livros do aluno. Nos referimos às páginas do livro para o aluno nas duas análises, pois nosso objeto é a análise do LD do aluno.

comunicativas, articular a LI com as outras disciplinas e refletir sobre questões da atualidade. Vejamos, a seguir, a composição do livro.

**Figura 2 - Conheça o livro - Way to English - for Brazilian Learners**

**Conheça seu livro**

Conheça as seções que fazem parte deste livro.

No início do livro, você encontra as seguintes seções:

- **Classroom Language:** aprenda frases em inglês usadas em situações de sala de aula.
- **English All Around the World:** identifique e discuta com seus colegas a presença do inglês à sua volta.
- **Tips into Practice:** coloque em prática, por meio de dicas, diversas estratégias de leitura e aprendizagem.
- **Using the Dictionary:** conheça dicas de uso de diferentes tipos de dicionários bilíngues.

Cada uma das oito unidades do livro é composta das seguintes seções:

**Warming Up!**  
Explore o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema.

**Reading Comprehension**  
Prepare-se para ler o texto principal da unidade; faça atividades de compreensão e reflita criticamente sobre o texto que acabou de ler.

**Vocabulary Study**  
Estude o vocabulário de forma sistemática e contextualizada.

**Fonte:** FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 4.

Na primeira seção da unidade, “*Warming up*”<sup>80</sup>, são levantadas hipóteses sobre a unidade por meio da exploração de imagens relacionadas ao tema. A segunda seção “*Reading Comprehension*”<sup>81</sup>, envolve diferentes áreas do conhecimento, apresenta atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura e inclui o texto principal e as atividades de *Reading for General Comprehension*<sup>82</sup> e *Reading for Detailed Comprehension*<sup>83</sup>. Na terceira, a seção “*Vocabulary Study*”<sup>84</sup>, aborda aspectos lexicais com os vocabulários já aprendidos nas outras seções e são sistematizados e explorados de forma contextualizada.

<sup>80</sup> Tradução: Aquecimento.

<sup>81</sup> Interpretação de texto.

<sup>82</sup> Leitura para compreensão geral.

<sup>83</sup> Leitura para compreensão detalhada.

<sup>84</sup> Estudo de vocabulários.

**Figura 3** - Conheça o livro – Way to English - for Brazilian Learners - parte 2



**Fonte:** FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 5.

Assim como a seção de *reading comprehension*, a quarta seção, a “*Thinking it Further*”<sup>85</sup>, também apresenta um texto relacionado ao tema da unidade e atividades de compreensão e é oportunizado ao aluno um momento para ampliar seus conhecimentos sobre o tema. A quinta seção, denominada “*Language in Use*”<sup>86</sup>, é dedicada ao estudo do emprego das estruturas linguísticas e é onde são explorados tópicos gramaticais contextualizados; atividades para inferência de regras gramaticas.

O livro apresenta, ainda, uma seção chamada “*Looking Ahead*”<sup>87</sup>, que propõe debates sobre questões relevantes ao tema da unidade e, nessa seção, vemos a aproximação do tema à realidade do aluno. Algumas unidades do livro contém a seção extra *Sing a Song*, em que os alunos têm a oportunidade de aprender a LI, por meio dos vocabulários e variedades linguísticas e, além disso, podem apreciar a canção dedicada à unidade e se divertir cantando.

<sup>85</sup> Tradução: Pensando mais.

<sup>86</sup> Tradução: Língua em uso

<sup>87</sup> Tradução: Olhando adiante.

### 6.1.1 Análise da Unidade do livro Way to English – For Brazilians learners

Após a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos apresentados e discutidos em nossa pesquisa, além da apresentação da composição do primeiro livro didático em língua inglesa (LDL1) a ser analisado, passamos para a análise das atividades de leitura no LD *Way to English - for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares (LDL1), que foram destacadas com o objetivo de compor o *corpus* deste trabalho. Nossa análise foi feita a partir de atividades destacadas de uma unidade do LD do 6º ano, que envolve a leitura de textos visuais e orais. As unidades são organizadas em seções, com objetivos específicos para cada uma delas. Nosso primeiro parâmetro direciona para mapeamento dos gêneros dos discursos oferecidos no livro didático, a fim de concluirmos se a oferta segue ou não o direcionamento da BNCC (Brasil, 2018).

**Quadro 11** - Mapeamento das seções com atividades de Reading comprehension – Way to English

Unidade	Pg.	Seções	Gêneros discursivos identificados na unidade	Objetivos de conhecimento da BNCC	Habilidades
Unit 1: Hello	24/29/35	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead	Motivational pôster – pôsteres motivacionais, histórias em quadrinhos, propagandas, capa de revistas, biografias, meme, chats, fotografias.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
Unit 2: My life	38/42/49	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead	Short bios – pequenas biografias, cartaz, capa de revista e fotografias.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua). (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

Unit 3: Around the Globe	58/6 2/69	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead	Fact files <sup>88</sup> – fotografias, pequenas biografias, capa de revista, tirinha.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) Partilha de leitura com mediação do professor	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
Unit 4: What is a Family ?	72/7 6/83 /90	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead Sing a Song 1	Acrostic poems – acrósticos, fotografias, pequenas biografias, blogues, canção.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) <b>Na seção Sing a song:</b> Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos
Unit 5: Houses Around the World	96/1 00/1 07	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead	Descriptions of photographs – descrição de fotografias, artigos de opinião, pequenas biografias.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) Partilha de leitura com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
Unit 6: Save the Animal s!	110/ 115/ 121	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead	Campaign posters – pôsteres de campanha, histórias em quadrinhos, canção, tirinha, artigo de opinião, avisos (cartazes e placas) e fotografias.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) Partilha de leitura com mediação do professor	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas. (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido,

<sup>88</sup> Tradução de *Fact Files*: arquivo de fatos é um breve relatório de todas as informações mais importantes sobre um assunto

					compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
Unit 7: Music matters	130/ 134/ 141	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead	Lyrics and parodies – letras de cações e paródias e fotografias.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) Partilha de leitura com mediação do professor	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
Unit 8: Let's go to School	144/ 148/ 155/ 162	Warming up Reading comprehension Taking it further Looking ahead Sing a Song 2	Personal stories – histórias pessoais, pôsteres de campanha, canção e fotografias.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) Partilha de leitura com mediação do professor <b>Na seção Sing a song:</b> Construção de laços afetivos e convívio social Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. (EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do mapeamento dentro das unidades que contêm leitura de textos, percebemos que os gêneros do discurso previstos para o 6º ano na BNCC (Brasil, 2018)<sup>89</sup> são contemplados no livro e outros mais são oferecidos, como: poemas, canção, histórias pessoais, pequenas biografias e avisos. Também, por meio do quadro 12, destacamos as seções contempladas em nossa análise: *Warming up*, *Reading Comprehension* (composta por atividades de *Before Reading*, *Reading for General Comprehension*, *Reading for Critical Thinking*), *Taking it Further*, *Looking*

<sup>89</sup> “[...] histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 251).



*Ahead e Sing a song*, cada uma com seus propósitos, conforme descrito na metodologia.

A seção *Warming up*, na figura 5, é a primeira a ser analisada do LDLI1, onde há a oferta de textos visuais e escritos. Ela tem como objetivo mostrar ao aluno o tema a ser discutido durante a unidade e também objetiva ativar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), a fim de prepará-los(as) para as demais propostas da sequência didática. Já sobre a composição da seção *Warming up* analisada, que pode ser vista na figura 4, cinco de nossas categorias de análise são contempladas na seção: os multiletramentos, a multimodalidade, multiculturalidade, práticas de letramentos para cidadania e para a vida social, para a vida comunitária.

**Figura 4 – What is a Family? – Warming up - Way to English**

The image shows a lesson page for 'Unit 4 What Is a Family?'. The page is divided into two main sections. The left section is titled 'Unit 4 What Is a Family?' and contains a 'Warming Up!' section with three questions: 'Nas fotos, vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles? Respostas pessoais.', 'Na sua família, com quem você mais se identifica? Por quê?', and 'O que você já aprendeu com essa pessoa?'. The right section features a large photo of a diverse family sitting on a couch, and two smaller photos below it. At the bottom right, there is a box titled 'Nesta unidade, você vai' with a list of activities: 'falar sobre famílias;', 'descrever relações por meio do uso do *'s* (genitive case);', 'usar substantivos no plural;', 'empregar vocabulário relacionado a família (family members);', 'compreender e produzir acrósticos (acrostic poems);', and 'estabelecer relações com Arte, Geografia e Português.'

**Fonte:** (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018, 6º ano, p. 70-71).

A categoria multiculturalidade é contemplada nas questões introdutórias da seção, pois os(as) alunos(as) precisam considerar aspectos multiculturais para responder às perguntas relacionadas à diversidade familiar, em relação às fotografias. Por meio da leitura do gênero fotografia, a questão número 1, na figura 4, inclui aspectos multiculturais e, a segunda, inclui aspectos que acionam o **conhecimento prévio** do aluno, ou seja, o repertório do seu contexto social:

1. **Aspectos multiculturais** - Nas fotos, vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles?
2. **Conhecimento prévio – repertório do seu contexto social** - Na sua família, com quem você mais se identifica? Por quê? O que você já aprendeu com essa pessoa? (Franco; Tavares, 2018a, p. 70-71).

Essas questões também atendem ao propósito de ensino nos multiletramentos, pois fazem referências ao contexto social dos(as) alunos(as). Se discutidas em grupos, elas propõem/produzem/suscitam interações entre os colegas, de outro modo, criam práticas sociais, com mediações comunicativas. Sobre esse tipo de atividade em sala de aula, em aulas de LI, Kumaravadivelu (2008, p. 71) afirma que “no núcleo pedagógico da interação como uma atividade interpessoal estão as oportunidades para uma maior interação aluno-aluno e maior controle do tópico por parte do aluno.” No decorrer da leitura e também por meio das discussões e interações, as significações são construídas progressivamente na realidade de cada um e, ao se comunicar, o aluno passa a fazer conexões e controlar o tópico (KUMARAVADIVELU, 2008). Por meio desse tipo de atividade, os(as) alunos(as), a partir de seus contextos sociais, partilham de seus conhecimentos e dão a oportunidade aos seus colegas de classe para também dividirem o que sabem.

Ainda sobre os multiletramentos, as perguntas introdutórias, que são apresentadas na figura 4, pois a atividade de introdução é feita em grupos, ou com todos os alunos da sala e, destacamos a cooperação é muito importante para o convívio social e no lidar com as diferenças. Outrossim, essas práticas de convívio e interações os auxiliarão nas novas exigências comunicacionais.

Sobre a leitura de fotografias, aspectos de multimodalidade estão presentes na oferta de texto visual. A leitura de fotografias pode ser explorada nas aulas de LI de muitas maneiras. Dardaque e Ferrari (2013, p. 7) afirmam que, o que diferencia a fotografia de outros gêneros, “é o fato de ser um texto não-verbal que apresenta elementos intertextuais que poderão ser trabalhados sob múltiplos enfoques nas diferentes disciplinas”. Trazer diferentes enfoques durante as aulas de inglês promove aprendizagem de diferentes modos de leitura.

No que concerne à análise das narrativas das fotografias na seção *Warming up*, que podem ser vistas na figura 4, percebemos elementos de práticas para a vida

social e comunitária, haja vista que, a leitura das fotografias, promove a aprendizagem na negociação com a diversidade de famílias, com pais e filhos de todos os tipos e gêneros. Por meio dessas representações, entendemos que, o LDLI1 inclui e não exclui ou suprime questões de gênero. Na BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, como já mencionado, o termo “gênero” foi suprimido e há, portanto, a “prevalência do conservadorismo nas políticas educacionais” (PESSOAL; HOELZLE, 2017, p. 784). Por essa razão, é importante que, na construção dos livros didáticos, ainda permaneçam pautas como essa, pois a prevalência do conservadorismo pode fragilizar as escolas (BASILIO, 2017 *apud* PESSOAL; HOELZLE, 2017)<sup>90</sup>.

Nessa linha, as fotografias da seção, como já mencionado, abordam a diversidade familiar e o enunciado verbal: “... *vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles?*”, propicia a reflexão e discussão sobre os diferentes tipos de famílias. A representação de uma família homoafetiva na seção, com dois pais e cinco filhos, permite abordar questões referentes às pautas LGBTQIA+<sup>91</sup>. O livro dá abertura para a promoção da compreensão da diversidade familiar e, questões de gênero, que podem, por exemplo, propiciando uma melhor convivência entre os indivíduos, promovendo assim, o letramento para a vida comunitária (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que envolve a tolerância e ética comunitária e que dá maior importância à diversidade.

Outro fator que contribui com as práticas para a vida comunitária e com a negociação com a diversidade é a abordagem das famílias monoparentais, formada por um dos pais, esse outro tipo de família também é apresentado e faz com que os(as) alunos(as) possam reconhecer diferentes papéis sociais na sociedade. Na fotografia, que podem ser vistas a figura 4, um homem segura seu filho no colo e isso também traz para o debate questões sobre o papel do homem na educação dos filhos. Ainda é apresentada outra família monoparental na fotografia na qual a mãe e as filhas

---

<sup>90</sup> Vale mencionar que o próximo livro a ser analisado, *English and More*, da editora responsável Valverde (2018), também divide com o aluno essa mesma visão, por meio do capítulo 3, “*How’s the Family*” ou “Como está a família”, na página 58. Fizemos essa nota de rodapé pois entendemos ser importante mencionar esse capítulo, tendo em vista que ele não foi selecionado para ser analisado, para não analisarmos temas tão similares.

<sup>91</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e o + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero. Aqui são incluídos os pansexuais, por exemplo, que sentem atração por outras pessoas, independente do gênero. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 04 de set. de 2021.

aparecem juntas, ser mãe solo<sup>92</sup> também pode ser discutido durante a atividade da seção *warming up*.

Assim como as práticas de letramentos para a vida comunitária, por meio da leitura das fotografias, são também contemplados os letramentos para a cidadania, os quais são necessários para o ensino de alunos(as) críticos(as) e que são capazes de contribuir com suas próprias ideias (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). No acesso à leitura das fotografias na unidade 4, é proposta a leitura de um gênero muito utilizado nos novos meios de comunicação e informação digitais. As fotografias permitem aos alunos o acesso a diferentes modos de expressão, além disso, dá oportunidade aos alunos de expressarem suas identidades por meio das questões propostas para discussão.

Outro fator relacionado à leitura das fotografias, ainda na seção *warming up*, é a da promoção de negociações éticas e equilibradas nas próprias interações cotidianas. Como comunidade escolar, precisamos estar ativos na promoção do respeito a diversidade, uma vez que esse é um dos maiores desafios contemporâneos e, essas negociações, podem trazer a convivência em harmonia, com a pluralidade existente nas diversas esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos, visto que, a atividade humana se conecta pelos discursos e, a atividade na seção de *warming up*, se conecta com os discursos representados nas fotografias da página 121, que podem ser vistas na figura 4.

Ao negociar com os diferentes discursos e com a diversidade, nossos alunos aprendem a negociar com diferentes comunidades e, nesse mesmo capítulo do LDLI1, na seção de *Reading*, outro gênero de discurso faz parte da composição da unidade para a leitura, compreensão, reflexão e discussão. Como podemos observar na figura 6, o gênero do discurso apresentado nessa seção é poema; um gênero composto por versos, e, algumas vezes, por rimas. Mencionamos que o estilo da composição do gênero, concerne à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, ([1952-53] 2016, p.12) e, no poema da seção *reading*, são narrados fatos da vida de pessoas, no contexto social no qual elas se inserem e, nele, são afirmadas questões muito relevantes sobre a definição do que é ser uma família.

Antes da leitura do poema, que pode ser lido na figura 5, apresentamos a seção *Before-reading*, a qual contempla elementos de multiletramentos,

---

<sup>92</sup> Termo que veio para substituir “mãe solteira”.



*classmate*<sup>93</sup>. Verificamos o ensino por meio dos multiletramentos ao lermos que a atividade deve ser feita em equipes o que pode desenvolver como, por exemplo, habilidades de negociar com os outros colegas de classe. Na atividade, antes de compartilhar suas respostas, os alunos precisam escrever apresentar aquilo que ele produziu ao seu *classmate* - seu colega de classe. Ao trabalhar em equipe, é desenvolvida a autonomia e, na BNCC BRASIL, 2018), é afirmado que as habilidades de produção não devem conceber leituras descontextualizadas, mas ela deve ser feita por meio de situações efetivas de leitura e produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos campos de atividade humanas, pois passamos a assumir uma nova forma frente às práticas discursivas, pois vivemos a leitura em meio à informatividade e sustentação argumentativa e, os alunos, precisam da autonomia para planejar, produzir e ler o que eles produzem.

Essa atividade de *pré-leitura* 1 atende aos propósitos de ensino por meio dos multiletramentos, pois focaliza no contexto social do aluno. Como já afirmado, para Kawachi (2015, p. 57),, “na maioria das vezes o professor parte de algum conteúdo, tema ou proposta para lidar com metalinguagem, pensamento crítico, efeitos de sentido do texto para a prática social e implicações do contexto social” e, nesse perspectiva, as práticas dos alunos são construídas e estimuladas de uma maneira transformadas. Mesmo em uma escola em que os alunos morem na mesma comunidade, as experiências de vida podem ser muito diferentes. É dado aos alunos a oportunidade de falar sobre seu contexto social familiar e dividir, com o outro, suas experiências, criando a oportunidade de escutar o que o outro tem para dizer.

Ainda sobre a atividade 1, na seção de *pré-leitura*, que pode ser vista na figura 5, é solicitada a opinião dos alunos sobre o que deve ser importante em uma família e, para compor a resposta, são utilizadas as palavras e expressões destacadas: *family values, friendship, honesty, quality time together, respect, family traditions, happiness, love, number of family members, union, other*<sup>94</sup>. A proposta de escolher palavras e expressões para compor a resposta, é inadequada, porque o aluno ainda não teve contato com quase todas elas durante o desenvolvimento da unidade, de modo que isso vai dificultar a composição de suas respostas.

---

<sup>93</sup> Tradução de: Em sua opinião, o que é importante em uma família? Escolha palavras e expressões na caixa abaixo e escreva um texto. Em seguida, compare suas respostas com as de um colega de classe.

<sup>94</sup> Tradução de: valores familiares, amizade, honestidade, tempo de qualidade juntos, respeito, tradições familiares, felicidade, amor, número de membros da família, união, outros

As atividades de pré-leitura auxiliam o aluno a fazer previsões sobre o tema do texto e, a atividade número 2, conforme pode ser visto na seção de pré-leitura na figura 5, contempla questões de multimodalidade, pois direciona o aluno a fazer conexões com o texto visual, a fim de fazer previsões sobre o texto escrito. O enunciado da atividade: *take a look at the structure, the pictures and the source of the following text. Then, match the columns below. There is one extra item. Write the answers in your notebook*<sup>95</sup>, faz indicações para o aluno exercitar a leitura multimodal dos textos em LI. Como mencionado no capítulo 2, na seção de multimodalidade, reiteramos o que Rojo (2009, p. 118) afirma, que, “para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido em diferentes contextos de mídias”, é necessário garantir o ensino que envolva: diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.), das línguas (falar diversas línguas, ouvir, ler e escrever). No caso dessa atividade de pré-leitura, é direcionado aos alunos que as imagens podem facilitar a compreensão do texto, o que amplia a ideia de que os significados são resultados das relações entre o verbal e o não-verbal, exigindo do aluno que ele possa compreender o texto escrito em seus aspectos multimodais

Outro encaminhamento no LDLI1 na seção de pré-leitura, que pode auxiliar na leitura e compreensão do texto escrito, é feito por meio de uma nota, o livro dedica uma *tip* - dica, no canto direito da seção de *reading*, em azul, que pode ser visto na figura 5, em que é afirmado que o aluno não precisa se preocupar em entender todas as palavras usadas no texto. Essa nota se repete em todo LDLI1 e essa questão é sempre retomada quando um texto maior está na seção para leitura. No caso do poema, há a possibilidade de o aluno se ater em palavras que ele já possa conhecer. O aprendiz é, de uma certa maneira, estimulado na seção de *Reading*, que pode ser encontrado na figura 5, tentar ler o texto escrito fazendo conexões com os textos visuais.

Depois da leitura, apresentamos a atividade de compreensão de texto denominada *reading general comprehension*, que pode ser vista na figura 6, onde podem ser verificados aspectos de multimodalidade e multiculturalidade,

---

<sup>95</sup> Tradução de: *Observe a estrutura, as imagens e a origem do texto a seguir. Em seguida, combine as colunas abaixo. Existe um item extra. Escreva as respostas em seu caderno.*

**Figura 6** – Reading for general, detailed comprehension and critical thinking - *Way to English*

### Reading for General Comprehension

What is the poem about? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

- a. The poem is about different kinds of family. **x**
- b. The poem is about the author's family.

### Reading for Detailed Comprehension

1 Match the lines (a-e) to the pictures (I-V) that follow. Write the answers in your notebook.

- a. "One and another makes two is a family!" (line 3) **II**
- b. "Baby and father and mother: a family!" (line 4) **I**
- c. "Parents and sister and brother: a family!" (line 5) **V**
- d. "A pair like a kanga and roo is a family!" (line 11) **III**
- e. "A calf and a cow that go moo is a family!" (line 12) **IV**

parent /perant/  
noun  
your mother  
or father: Her  
parents live in  
Australia. • pai/  
mãe



2 Choose the correct statements about the poem. Write the answers in your notebook.

- a. The poem contains a lot of repetition (e.g.: repetition of the word "family"; repetition of the lines "What is a family?" and "Who is a family?"). **x**
- b. It contains rhymes (e.g.: "father", "mother", "sister", "brother"; "shoe", "roo", "moo"). **x**
- c. It contains no exclamation marks.
- d. The tone of the text is subjective and poetic. **x**

#### tip

Note que, em poemas, a linguagem é usada de forma criativa.

### Reading for Critical Thinking

Discuta as perguntas abaixo com seus colegas.

- a. De acordo com o poema, bastam duas pessoas para formar uma família. Você concorda com isso? Por quê? **Respostas pessoais.**
- b. Na sua opinião, por que a autora cita animais ("kanga and roo", "calf and cow") ao dar exemplos de famílias? **Resposta pessoal. Sugestões de resposta: Porque famílias de animais geralmente fazem parte do universo infantil e o público-alvo do poema são as crianças./Porque ela deseja reforçar a ideia de diversidade de tipos de famílias.**
- c. Que outros exemplos de famílias você gostaria de incluir no poema? Por quê? **Respostas pessoais.**
- d. Para você, qual verso do poema da página 72 melhor resume sua visão de família? Por quê? **Respostas pessoais.**

**Fonte:** (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 73, 74)

Sobre questões de multimodalidade, na seção de *Reading for general comprehension*, a atividade destacada: What is the poem about? Choose a or b and write the answer in your notebook. a. The poem is about different kinds of family. X b.



The poem is about the author's family<sup>96</sup>, cumpre com a leitura com auxílio de elementos multimodais, pois quando é perguntado qual é o assunto do poema, os(as) alunos(as) têm que fazer conexões com o texto visual e o verbal para compreender a ideia geral do texto.

Também, notamos aspectos de leitura e compreensão multimodal na seção de Reading for detailed comprehension. Na atividade número 1 da seção, o aluno é estimulado a desenhar uma linha para ligar partes do poema às figuras que as representam. Como por exemplo d. "A pair like a kanga and roo is a family!" (line 11) ligado a imagem da figura 3, um canguru com seu(sua) cria formando uma família, cumprindo, mais uma vez, a leitura que envolve aspectos de texto escrito e visual.

A seção *Reading for critical thinking*, que pode ser encontrada na figura 5, traz aspectos de multiculturalidade, pois ativa o repertório multicultural dos(as) alunos(as), ao propor uma reflexão crítica sobre o assunto tratado no poema. Destacamos as perguntas da atividade na seção, para, a seguir, fazermos a análise:

- a. De acordo com o poema, bastam duas pessoas para formar uma família. Você concorda com isso? Por quê?
- b. Na sua opinião, por que a autora cita animais ("kanga and roo", "calf and cow") ao dar exemplos de famílias?
- c. Que outros exemplos de famílias você gostaria de incluir no poema? Por quê?
- d. Para você, qual verso do poema da página 72 melhor resume sua visão de família? Por quê? (Franco; Tavares, 2018, p. 74).

Nas perguntas, são exploradas as opiniões pessoais dos alunos por meio do tema do poema e é proposto o debate de questões importantes sobre o viés de diferentes estruturas familiares, que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico. As perguntas fazem referências ao conhecimento adquirido durante a unidade e ao conhecimento prévio do aluno, dando uma ideia de continuidade de aprendizagem. Por meio desses questionamentos, os alunos podem expressar seus pontos de vista no que concerne aos aspectos que envolvem a multiculturalidade aprendida até o momento.


Na seção, *Taking it further* ou indo além, o LD traz uma *nursery rhyme* que é uma hibridização de poemas com músicas infantis com rimas que estabelece conexões com o poema da página 72, com o intuito de relacionar o conteúdo novo

---


<sup>96</sup> Tradução de: Sobre o que é o poema? Escolha a ou be escreva a resposta em seu caderno. uma. O poema é sobre diferentes tipos de família. Xb. O poema é sobre a família do autor.


àquilo que os alunos já aprenderam. Ao permitir ao aluno refletir sobre o tema e, sobretudo, expressar a sua opinião e a sua visão de mundo na formulação de conceitos, como por exemplo, o de família, o LDL1 permite que o estudante possa formular significados.

Figura 7 – Taking it further - *Way to English*



## Taking it Further






**Think about it!**

A imagem de crianças morando em um sapato ilustra o texto a seguir. Que verso do poema da página 72 também poderia ser ilustrado por essa imagem?

"The children that lived in a shoe is a family!"

**1** Read the first part of a popular nursery rhyme below and choose the correct statements about it. Use the **Glossary**, if necessary. Write the answers in your notebook.

There was an old woman  
who lived in a shoe,  
She had so many children she  
didn't know what to do (...).



**nursery rhyme**  
/ˈnɜːrsəri ˈraɪm/  
*noun*  
a simple traditional poem or song for young children. **↗ texto rimado para crianças**

**tip**

Não se preocupe em compreender todas as palavras de um texto. Nem sempre isso é necessário para você atingir seus objetivos de leitura.

**Language Note**

a large family  
X  
a small family

From: McPHAIL, David. *My Mother Goose*. New York: Rearing Brook Press, 2013. p. 16-17.

**a.** The text is about an old woman who lives with her children in a shoe. x

**b.** The family described in the text is large. x

**c.** The family described in the text is very rich.

**2** What do the nursery rhyme above and the text on page 72 have in common? Write the answers in your notebook.

**a.** They are about family. x

**b.** They contain rhymes. x

**c.** They contain repeated words and lines.

**Fonte:** (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 76)

Para a atividade de leitura da *nursery rhyme* em inglês, na primeira parte da seção *Taking it further*, é sugerido que os alunos consultem o glossário do livro, que é localizado na página 203 do livro. Muitas vezes, o glossário não apresenta todas as palavras em LI usadas no livro didático e, por esta razão, notamos os autores também incentivam o uso do dicionário e, ambos, podem auxiliar na compreensão dos gêneros ofertados para a leitura no LD. Sobre esse gênero textual, os autores, em uma nota

no livro do professor<sup>97</sup>, explicam que o gênero do discurso *Nursery rhyme* é um poema ou canção tradicional para crianças pequenas e que, a partir da Idade Média, já há registros das canções infantis. Em geral, essa atividade sugere questões relacionadas à multiculturalidade para as aulas, uma vez que, as canções de ninar, são entoadas em diversos países e representam a cultura e ritmos de cada país. Acreditamos ser importante deixar a nota no livro do aluno, provendo, assim, o acesso à explicação sobre o gênero.

Em seguida, apresentamos o gênero acróstico, que forma uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso gerando um nome próprio ou frase, na segunda parte da seção *taking it further*, da esfera literária, na qual a composição é feita por meio das primeiras letras iniciais de palavras isoladas em sentido vertical e podem ser produzidas a partir de um nome, um conceito ou uma ideia.

---

<sup>97</sup> “Nota sobre nursery rhyme no livro do professor: Nursery rhyme é um poema ou canção tradicional para crianças pequenas (que pode ser usada como canção de ninar). A partir da Idade Média, há registros de curtas canções infantis rimadas. A maioria das nursery rhymes só foi escrita a partir do século XVIII, quando começaram a ser publicados livros para crianças para fins de entretenimento, mas há evidências da existência dessas rimas antes disso. A publicação da compilação feita por John Newbery de nursery rhymes em inglês, *Mother Goose’s Melody* ou *Sonnets for the Cradle*, em 1765, é o primeiro registro de muitas rimas clássicas, ainda em uso atualmente. Na América do Norte, a expressão “Mother Goose Rhymes”, introduzida em meados do século XVIII, ainda é utilizada. Essas rimas parecem ter vindo de várias fontes, incluindo charadas tradicionais, provérbios, eventos históricos etc. Muitas ideias sobre as relações entre as rimas e personagens e eventos históricos estão no livro *The Real Personages of Mother Goose* (1930), de Katherine Elwes, no qual ela estabelece relações entre personagens de nursery rhymes com pessoas reais com base em pouca ou nenhuma evidência (Franco; Tavares, 2018b, p.76).

### Figura 8 – Taking it further 2 - Way to English

- 2 What do the nursery rhyme above and the text on page 72 have in common? Write the answers in your notebook.

- a. They are about family.    
 b. They contain rhymes.    
 c. They contain repeated words and lines.

Read the following texts and do exercises 3 and 4 in your notebook.

#### Text 1

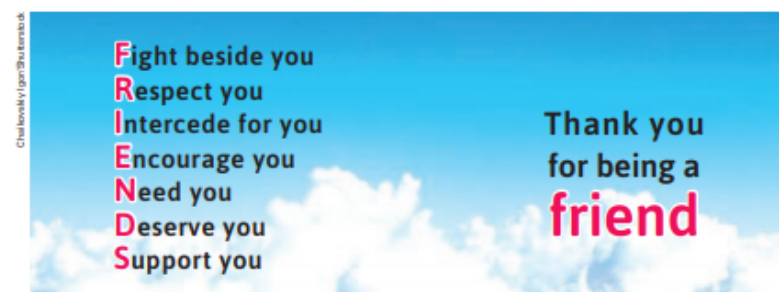


Available at: <[www.pinterest.com/pin/88383211410549218/](http://www.pinterest.com/pin/88383211410549218/)>. Accessed on: December 14, 2017.

Fonte: (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 76)

### Figura 09 – Taking it further 3 - Way to English

#### Text 2



Available at: <<http://bestfriendquotesforever.blogspot.com.br/2014/07/friendship-acrostic.html>>. Accessed on: December 14, 2017.

- 3 Choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.
- a. The texts are                    ▲ acrostic poems.                     ■ campaign posters.   
 b. The tone of the texts is    ▲ positive.                     ■ negative.



#### Think about it!

O segundo texto busca definir a palavra em destaque na vertical (*FRIENDS*). Cada verso indica uma ação que costuma ser realizada por quem? Você concorda com esse texto? Quais outras ações você incluiria para ajudar a definir a palavra na vertical?

Respostas pessoais.

- 4 In your notebook, write 1 if the sentence refers to **Text 1** or 2 if it refers to **Text 2**.
- a. The text is about friendship. 2    c. The text is addressed to a family member. 1   
 b. The text is about family. 1        d. The text is addressed to a friend. 2

Fonte: (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 77)

Dois acrósticos fazem parte da atividade 2 e os alunos são convidados a ler e responder às perguntas 3 e 4 nos cadernos. Sendo a de número 3 a identificação do gênero do discurso e se o tom da escrita do acróstico é negativo ou positivo. Nessa atividade de *Reading comprehension*, há uma proposta cujo título é: *Thinking about it* – ou pense a respeito disso – que leva os alunos a pensarem em outras palavras que podem ser inseridas naquele contexto. A substituição de uma palavra por outra, nesse caso, propicia uma reflexão sobre o uso da língua e, por meio das tentativas de ligação, os alunos percebem quando a frase faz sentido, de acordo com o contexto do acróstico.

A próxima seção, *Looking ahead* – Olhando adiante –, que pode ser vista na figura 10, apresenta duas atividades que cumprem com o parâmetro dos multiletramentos - multimodalidade.

Figura 10 – Looking ahead - Way to English

**Looking Ahead**

1 O blogue *The Learning Network*, disponível em: <<https://learning.blogs.nytimes.com>> (acesso em: 23 abr. 2018) convidou seus leitores para responder à seguinte pergunta: "How do you define 'Family'?". Leia as duas respostas abaixo e, em duplas, discuta as perguntas a seguir. *Respostas pessoais.*

**Tyler Renfroe** (February 24, 2011 – 10:38 am)  
People who love one another no matter what the circumstances.

**Harris** (February 21, 2011 – 10:44 am)  
The definition of family to me is a group of people who truly love each other and care for you. But yes the circumstances of what family used to be is now changing into new categories of families. Family life is changing but so are people.

Available at: <<https://learning.blogs.nytimes.com/2011/02/24/how-do-you-define-family>>. Accessed on: December 27, 2017.

a. Você concorda com as definições acima? Por quê?  
b. Como você definiria família?

2 Leia a citação abaixo e, em pequenos grupos, discuta as perguntas a seguir. *Respostas pessoais.*

Friends are the family we choose for ourselves.  
Edna Buchanan

Available at: <[http://quoteixel.com/picture/friendship/edna\\_buchanan/friends\\_are\\_the\\_family\\_we\\_choose\\_for\\_ourselves](http://quoteixel.com/picture/friendship/edna_buchanan/friends_are_the_family_we_choose_for_ourselves)>. Accessed on: December 27, 2017.

a. Você concorda com a citação? Para você, qual é a importância de uma amizade verdadeira?  
b. Você tem algum amigo que faz parte da sua família? Como ele(s) se relaciona(m) com os demais membros da sua família?

Fonte: (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 77)

Sobre a multimodalidade, a primeira atividade apresenta um *chat* – bate papo, em um website, que parte da pergunta “*How do you define ‘Family?’*” – como você define o termo família –, a leitura mostra que os autores do blogue trazem questões para interagir com seus leitores, por meio do texto escrito, ou seja, das respostas dos leitores da página. Essas respostas colocam em relevo a escrita em outros ambientes, nesse caso, os digitais.

Ainda sobre a atividade 1 de leitura na seção *Looking ahead*, há aspectos multimodais e, os multiletramentos, no pilar da multimodalidade, como já afirmamos, fazendo referência à multiplicidade crescente de modos de construção de significados, pois os textos passaram a englobar a palavra, imagem, o movimento e áudios, todos hibridizados para criar significados e, conseqüentemente, como afirmado por Lemke (2010) todo letramento passa, assim, ser multimidiático, pois o significado da língua não pode ser feito de forma isolada.

Na atividade, é oportunizado a reflexão sobre uso de novos meios de comunicação e informação digitais e, a atividade ‘1A’, vai exigir um posicionamento frente ao discurso de outrem. Já a atividade ‘1B’ revisita uma questão, já feita pelos os autores do blogue, no início da atividade: *Como você definiria família?* e, nesse momento, é dado a chance aos alunos de escreverem uma resposta da questão feita no website. Na BNCC (Brasil, 2018), a habilidade para leitura e compreensão textual trabalhada nessa atividade é a de explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa, como já mencionado no quadro 11<sup>98</sup>. Além disso, ao revisitar essa pergunta, depois da realização das outras atividades, é um modo de não somente uma resposta do senso comum, mas algo que resulta de um processo mais amplo de análise e reflexão e esse processo traz uma continuidade na aprendizagem dos conceitos, o que também engloba aspectos da habilidade<sup>99</sup> da BNCC (BRASIL, 2018) de coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade (BRASIL, 2018).

Ainda, por meio da leitura dos discursos dos leitores do blogue, percebemos a prática de letramentos para a vida social e comunitária. Os chats são discursos informais presentes em mídias sociais e, nessa temática, Lankshear e Knobel (2011) afirmam que os discursos são diferentes em cada caso, como por exemplo, em um

---

<sup>98</sup> Habilidade no Eixo de leitura: EF06LI11.

<sup>99</sup> Habilidade no Eixo de leitura: EF06LI02.

espaço de bate-papo, escrevemos de maneira diferentes e experienciamos diferentes práticas sociais que implicam modos de viver a vida social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 10. No caso da atividade em “ambiente digital”, que ocorre por meio da leitura do chat ou blogue, os alunos interagem com um grupo que propicia o conhecimento das multicamadas sociais. Dessa maneira, são salientadas questões de tolerância e de ética comunitária, quando os alunos leem as respostas e passam a notar as diferentes experiências pessoais levantadas na atividade.

Reiteramos que o trabalho com os gêneros do discurso no LDL11 não é feito somente em uma seção. Em atividades extras para a unidade analisada, na seção *Sing a Song* – Cante uma canção – a leitura do gênero canção é proposta, dando relevo à forma estrutural, ao ritmo e a linguagem poética. E, ao trazer questões referentes ao ritmo, o LD amplia a sua visão para olhar para a multimodalidade, já que ritmo e velocidade são aspectos multimodais/multissemióticos que precisam ser mobilizados quando se desenvolve o trabalho com o gênero canção.

Atualmente, como mencionamos em nossa fundamentação teórica, os jovens lidam com “descoleções” (CANCLINI, 2008, [1989], p. 308 apud ROJO, 2019, p. 16) e o modo de ouvir músicas mudou. Antes, como mencionado, se costumava comprar discos e, atualmente, *playlists* são organizadas com diversos cantores e ritmos, de acordo com o gosto de cada um. Um exemplo sobre essa nova forma de consumir músicas está no *streaming*, e a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019)<sup>100</sup> revela que cerca de 42% de adolescentes entre 11 a 13 anos, ou seja, do Ensino Fundamental Anos Finais, acessam plataformas de *streaming* para ouvir música. Isso significa que trazer, para o LD, o gênero canção favorece uma experiência de aprendizagem mais próxima do contexto situado, já que, de um modo geral, os estudantes já se encontram inseridos nestas práticas, o que vai favorecer que possam aprender em situações reais.

---

<sup>100</sup> Retratos da Leitura no Brasil. 5ed. Instituto Pro-livro. 2011. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

Figura 11– Sing a song - *Way to English*

# Sing a Song 1

 Não escreva no seu livro.

Nesta seção, você vai explorar parte de uma música do cantor da foto abaixo. Você sabe como ele se chama? Você já ouviu alguma música dele? Em caso afirmativo, qual(is)?

Robbie Williams. [Fotos: William Hill/Spotlight.com/Corbis](#)



Sugestões de respostas: Da seção sobre TV, shows e artes; De um jornal (histórico) online; Da seção TV & Showbiz de um site de notícias online. Espere-se encontrar notícias sobre a vida e o trabalho de diferentes artistas (cantores, atores etc.), programas de TV, discos, shows, peças, filmes etc.

**1** O texto a seguir traz informações sobre esse cantor. Antes de lê-lo, observe o leiaute e a fonte do texto. De onde ele foi retirado? Que tipo de assuntos você espera encontrar nesse tipo de publicação?

Agora leia o texto para conhecer um pouco mais sobre o artista e responder às questões 2, 3 e 4 no seu caderno.

http://www.dailymail.co.uk

Monday, Dec 14 09:07:00 AM EST 2017 4:00 PM EST 4 Day Forecast

MailOnline TV & Showbiz

Home | News | U.S. | Sport | **TV & Showbiz** | Australia | Finance | Health | Science | Money | Video | Travel | DailyMailTV

Local/Headline | TV & Showbiz | U.S. Events | Features | Arts | Politics | Domestic

Robbie Williams has become the most successful British solo act in chart history – after his latest album hit top spot. (...) The 42-year-old first hit fame with boyband Take That, which sold 10 million albums in the 1990s (...).

Available at: <www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-3929076/Robbie-Williams-successful-British-solo-act-Former-singer-overtakes-David-Bowie-following-latest-chart-topping-album.html>. Accessed on: December 15, 2017. (Fragment)

**tip**

Observe o leiaute e a fonte do texto ajuda você a criar hipóteses sobre ele e a compreendê-lo melhor.

**tip**

Não se preocupe com as palavras desconhecidas, pois nem sempre é necessário saber o significado de cada palavra para atingir o objetivo de leitura.

**Fonte:** (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 90).

Antes de ler/ouvir e apreciar a música da unidade, o LDLI1 oferece uma contextualização feita a partir da canção apresentada na seção. Para tal, o LDLI1 propõe a leitura de uma pequena biografia adaptada para 6º ano, cuja fonte é *Mail Online*, ou seja, um texto autêntico de uma página disponível on-line. Como vemos na figura 11, o livro apresenta dicas para que os(as) alunos(as) possam entender o contexto, como por exemplo “observar o leiaute e a fonte do texto” a fim de construir hipóteses sobre o texto. Ressaltamos que informações sobre leiaute, bem como características sobre a fonte, tamanho de letra oferecem a possibilidade de o aluno compreender a estrutura composicional do gênero.

Na seção *Sing a Song*, no exercício de pré-leitura, os(as) alunos(as) respondem questões sobre a pequena biografia do cantor Robbie Williams e, depois



da leitura e da interpretação do conteúdo, há quatro atividades que estão relacionados à idade, à nacionalidade do cantor, as quais oportunizam a aprendizagem de questões multiculturais, ao ter acesso às novas culturas diferentes da deles, uma vez que a canção estimula o acesso às novas culturas e à cultura britânica, no caso dessa seção. Tais proposições contemplam as habilidades<sup>101</sup> “de interação em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa, em outras palavras” BRASIL, 2018, p. 249), o acesso à cultura, que se dá por meio do LD, oportuniza enriquecer o repertório cultural do aluno. No mesmo texto, outra habilidade trabalhada, é a da tentativa de “causar o interesse do aluno pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica” (BRASIL, 2018, p.249) pois o gênero canção poderia também causar interesse pela atividade de leitura ofertada.

Nas atividades, apresentadas na página 91, conforme figura 12, a seguir, também são empregadas questões de multimodalidade e de práticas de letramentos para a vida social e comunitária.

---

<sup>101</sup> Habilidade no Eixo Leitura: EF06LI01.

**Figura 12** – Sing a song – questões - *Way to English*

2 Responda às questões abaixo no seu caderno.

a. Qual a nacionalidade de Robbie Williams?

- ▲ Australiana.
- Britânica. *x*

b. Antes de sua carreira solo, o cantor integrou a banda Take That. Segundo o texto, o que é correto afirmar sobre essa banda?

- ▲ Ela era composta apenas de rapazes. *x*
- Ela era composta de quatro integrantes.

c. A que a expressão "10 million" se refere?

- ▲ À quantidade de fãs do grupo Take That na década de 1990.
- Ao número de álbuns vendidos pelo grupo Take That em 1990. *x*

3 In your notebook, answer the questions below about Robbie Williams.

a. How old is he? *He is 42 years old.*

b. Is he considered a successful singer? *Yes, he is.*

4 The following pictures show two different albums covers with Robbie Williams. Which album refers to the fragment "his latest album hit top spot"?

a. *Everything Changes*, by Take That (1993).

b. *The Heavy Entertainment Show*, by Robbie Williams (2016). *x*

5 Now listen to a song by Robbie Williams and answer the questions below in your notebook.

a. What is the tone of the song?

- ▲ Positive, happy, vibrant. *x*
- Negative, sad, melancholic.

b. Which words and expressions can you identify in the song? *Personal answers.*

**> tip**

Ouvir músicas em inglês é uma boa forma de ampliar seu conhecimento da língua. Ao ouvir a música pela primeira vez, preste atenção à melodia e busque identificar algumas palavras e expressões já conhecidas.

**> tip**

O tom da canção se refere à atitude do autor em relação ao tema e a suas emoções. Ele pode ser expresso pela melodia e pela letra.

**Fonte:** (FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia; 2018a, 6º ano, p. 91).

Sobre a multimodalidade e as novas formas de ler textos, logo após a interpretação da pequena biografia, os alunos são direcionados para que ouçam a música e respondam às questões sobre o tom da letra da canção e do ritmo, o que mobilizam, como já mencionado aspectos multimodais/multissemióticos para a compreensão.

Sobre as questões das Práticas de letramentos para a vida social e comunitária, a segunda questão (5b) convida os alunos a escreverem as palavras e expressões que eles(as) entenderam na música e, nessa atividade, como analisado, é colocado em relevo o aprendizado de palavras e expressões em situações reais. É afirmado, na BNCC que, ouvir música, também está relacionado “principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas” (BRASIL, 2018, p. 243). Além disso, há também aspectos do eixo da dimensão intercultural que aborda a “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos

BRASIL, 2018, p. 250), quando se aprende aspectos da cultura de um cantor britânico. A atividade também oportuniza a aprendizagem da LI, como afirmado no quadro *tip* que, ouvir músicas inglês ampliam o conhecimento do aluno sobre a língua e o aluno pode também identificar palavras e expressões que ele já conhece em inglês (FRANCO; TAVARES, 2018<sup>a</sup>, p. 90), ou seja, a habilidade<sup>102</sup> de “reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares” (Brasil, 2018, p. 249), também é contemplada nessa atividade.

Passamos, a seguir, para a conclusão da análise do LDLI1.

### 6.1.2 Conclusão da análise do livro *Way to English*

Após a análise, concluímos que as atividades de leitura e compreensão de texto contemplam aspectos que facilitam as práticas de multiletramentos – multimodalidade e multiculturalidade, além das práticas de letramentos para cidadania e para a vida social e comunitária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), alcançando os objetivos dessa pesquisa.

Sobre o parâmetro **presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (2018)**, o LDLI1 cumpre e supera com outras propostas de gêneros discursivos no decorrer do livro, como visto no mapeamento no quadro 11, em que foi levantada a oferta dos gêneros do discurso no LDLI1. Sobre a compreensão dos gêneros ofertados, observamos a tentativa de adaptação de textos autênticos encontrados em sites na internet, como na página 90 do livro (figura 11). Contudo, a complexidade em estruturas no poema da página 72, que pode ser visto na figura 6 e entendemos ser importante a mediação dos(as) professores(as) na leitura e compreensão, sendo a escolha que eles(as) fazem e a intencionalidade pedagógica, fundamentais no processo de letramento crítico de seus alunos, porquanto, como mencionamos na fundamentação teórica de nosso trabalho, a “vigilância ao avaliar quais movimentos pedagógicos são apropriados em diferentes momentos do processo de aprendizagem, para diferentes alunos e para diferentes assuntos” (COPE; KALANTZIS, p. 16, 2015) e isso passa pelo processo do planejamento do professor.

---

<sup>102</sup> Habilidade do Eixo Leitura: EF06LI04.

Sobre o parâmetro: **Dimensões dos Multiletramentos: multimodalidade e multiculturalidade**, o livro contempla as duas dimensões e é efetivo na aplicação dos pilares dos multiletramentos. Na seção *Taking it further*, quando é proposto a *nursery rhyme*, pela complexidade, tanto na estrutura, quanto nos vocabulários presentes, o docente é, sem dúvidas, aquele que enriquece o processo de ensino e aprendizagem por meio de seu planejamento e, suas ideias, podem auxiliar a efetividade da compreensão do texto, em sua realidade situada e ele pode ir além do texto na atividade de leitura.

Sobre o parâmetro **práticas de letramentos para cidadania, para a vida social (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)**, também por meio da análise das atividades de leitura e compreensão textual, percebemos diversas seções e subseções oferecidas no LDLI1, como uma tentativa da inclusão do ensino que promove o debate, reflexões e de trabalho em grupo. Os temas passam por diferentes áreas de conhecimento e, ao serem vistas e debatidas, podem ser revertidas como aprendizagem para a vida pessoal, social, comunitária.

Há um auxílio, no que tange ser cidadãos ativos em suas comunidades e na formação de pessoas que sabem lidar com a diversidade. Os alunos que fazem parte de uma comunidade específica poderão, por meio das reflexões oferecidas, estar presentes ativamente no debate de questões sociais necessárias e relevantes em sua atualidade. Ao adquirir o conhecimento, por meio do LD e, principalmente, por meio do debate e discussão de questões em sala de aula, a escola propicia a formação de cidadãos/profissionais ou líderes em sua comunidade, que podem/poderão lidar com as diferenças.

Há outros aspectos gerais que cabem ainda ressaltar, visto que há uma tentativa, por meio dos textos apresentados, de oferecer textos mais curtos e com limitação de vocabulários mais avançados para atender ao nível 1, do sexto ano. Contudo, mesmo com a sugestão do uso do glossário ou dicionários, não há como garantir que os alunos vão compreender o que se está escrito. Mencionamos que o ensino de LI é compulsório, a partir do sexto ano e não tem como saber se todos os alunos já tiveram contato com a LI no ensino fundamental, anos iniciais, por essas razões, é preciso refletir sobre a passagem dos anos iniciais para os finais e as possíveis dificuldades que podem surgir nos planejamentos e nas produções de LDs.

Para compreender o que é proposto no LDLI1, são apresentados encaminhamentos didáticos que ensinam os(as) alunos(as) a observarem imagens

que auxiliam na compreensão, como na página 72, como podemos ver na figura 5 – no exercício de pré-leitura, que direciona os alunos a identificarem as imagens para pensarem no assunto do texto. Na página 76, na figura 7, a imagem faz referência ao conteúdo da *nursery rhyme* e auxilia na compreensão do texto escrito. Todavia, reafirmamos que esses encaminhamentos não garantem a compreensão dos textos.

Com o objetivo de sintetizar o que constamos no LDLI1, feita por meio da análise de dados, que leva em consideração os parâmetros da nossa metodologia, os conteúdos foram organizados no quadro a seguir:

**Quadro 12** - Resumo da análise do LDLI1 –Way to go, volume 1 6º ano.

<p><b>Presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (2018).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há oferta de textos que circulam em várias mídias como, poema, artigo e fotografia.</li> <li>- Na seção <i>Taking it further</i> ou indo além, traz uma <i>nursery rhyme</i> ou poemas/músicas infantis com rimas e poemas acrósticos.</li> <li>- Na seção <i>Looking ahead</i>, há oferta de comentários informais que circulam em blogues.</li> <li>- Na seção <i>Sing a Song</i>, há oferta de leitura de um artigo sobre a vida do cantor Robbie Williams.</li> <li>- Na mesma seção, ao trazer questões referentes ao ritmo, o LD amplia a sua visão para olhar para a multimodalidade, já que ritmo, velocidade, são aspectos multimodais/multissemióticos que precisam ser mobilizados quando se desenvolve o trabalho como o gênero canção.</li> </ul>
<p><b>Dimensões dos Multiletramento: multimodalidade e multiculturalidade'</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na atividade de <i>reading</i>, textos visuais são disponíveis para a leitura e discussão e os alunos são direcionados para analisar o texto escrito e visual.</li> <li>- As seções de leitura incluem a multimodalidade/multissemiose presentes no conceito dos multiletramentos.</li> <li>- Na atividade <i>Thinking it further</i>, por meio da aprendizagem do gênero canção (de ninar), a multiculturalidade é trazida em uma canção tradicional da Inglaterra.</li> <li>- Questões de multiculturalidade são oferecidas na seção <i>Sing a Song</i>.</li> </ul>
<p><b>Partes 1 e 2 - Práticas de letramentos para cidadania e para a vida social e comunitária. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Na atividade de <i>warming up</i>, os alunos podem contribuir com suas próprias ideias por meio das discussões apresentadas em trabalho em grupos.</li> <li>- A mesma atividade pode trazer negociações éticas e equilibradas nas interações cotidianas com os novos tipos de família.</li> <li>- Na atividade de <i>warming up</i>, há uma promoção que oportuniza a compreensão da diversidade, que pode, por exemplo, promover uma melhor convivência entre os indivíduos, pois o letramento para a vida comunitária, envolve a tolerância e ética comunitária e dá maior importância à diversidade (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).</li> <li>- Na atividade de <i>Reading</i> do poema, o LD apresenta gêneros do discurso que trazem significados multimodais.</li> <li>- A atividade de <i>Reading for critical thinking</i> apresenta questões a serem trabalhadas em equipe.</li> </ul>

	<p>- O LD aborda a leitura crítica de fotografias e o desenvolvimento da capacidade de determinar o significado mais profundo ou a significância do que está sendo expresso por meio das imagens.</p> <p>- Na seção <i>Looking ahead</i>, por meio do blogue, os discursos dos leitores, são textos informais, encontrados em mídias sociais e os LDs convidam os alunos a interagirem com esses discursos.</p> <p>- Na seção <i>Looking ahead</i>, a discussão da leitura dos discursos online oportuniza o uso de novos meios de comunicação e informação digitais multimodais para acessar culturas diferentes.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Passamos, agora, à apresentação e análise do livro didático *English and more*.

## 6.2 APRESENTANDO O LIVRO *ENGLISH AND MORE*

O livro didático, *English and more* (LDLI2), da editora Richmond Educação, também consta na lista dos livros aprovados pelo PNLD 2020 e oferece unidades com temas contemporâneos por meio de textos e áudios extraídos de vários contextos. A coleção é composta por quatro volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental – anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. Cada livro contém oito unidades, além das seções extras “*And more*”<sup>103</sup> e “*self-assessment*”, que significa autoavaliação.

Figura 13 – Conheça seu livro – *English and more*



Fonte: Valverde; et al, (2018, p. 6)

<sup>103</sup> Tradução de: e mais.

A primeira seção da unidade, *Reading*, é dedicada à leitura e interpretação de textos e os temas propostos, como por exemplo, o tema voluntariado, na unidade 6. A segunda seção, *Words in context*<sup>104</sup>, apresenta um estudo contextualizado do vocabulário presente nos textos trabalhados. A terceira, *Listening*, oferece textos orais e a seção *Language in context*<sup>105</sup> está relacionada à seção das regras gramaticais e das estruturas linguísticas.

**Figura 14** – Conheça o livro – *English and More* – Parte 2



**Fonte:** Valverde (2018, p. 7)

Na quinta seção, *Speaking*, o LDLI2 propõe atividades para conversação e, os alunos são expostos a muitas situações comunicativas, além de exporem seus pontos de vista. Essa seção explora a área de habilidades da BNCC, no eixo oralidade, que tem como o objetivo as interações discursivas, são previstas práticas como essa de “interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa”<sup>106</sup> (BRASIL, 2018, p. 249). Nessa seção, os alunos têm a possibilidade de fazer atividades em português e em inglês. Em uma das seções, por exemplo, na página 47, os alunos aprendem como enviar mensagens instantâneas para seus amigos, outra habilidade prevista na BNCC de “listar ideias

<sup>104</sup> Tradução de: Palavras em contexto.

<sup>105</sup> Tradução de: Linguagem em contexto.

<sup>106</sup> Habilidade do Eixo oralidade: EF06LI01.

para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto<sup>107</sup> (BRASIL, 2018, p. 252), além do contato com textos em ambientes digitais e de produzir textos em LI também sobre a sua realidade e seu contexto escolar<sup>108</sup> (BRASIL, 2018, p. 251).

A seção do *Writing* envolve atividades de escritas textuais, alinhadas aos temas explorados na unidade. As atividades, em geral, são compostas de pré-escrita, escrita e revisão da produção textual. A última seção, já mencionada, aborda questões de “*Self-assessment*”, ou seja, atividades formativas e são, em sua maioria, compostas por um *check-list* em que o aluno pode indicar o que aprendeu (ou não) durante a unidade.

### 6.2.1 Análise do livro *English and More*

Retomamos que nossa análise tem como base a análise de atividades que oferecem leitura e compreensão textual. Nossa pesquisa também se concentrou na identificação e na análise de gêneros do discurso disponíveis nos LDs. No LDLI2, por meio de nossa leitura rigorosa, mapeamos os gêneros do discurso disponíveis para **a compreensão textual** e apresentamos recortes das atividades de leitura, com o objetivo de analisar como elas auxiliam no desenvolvimento das práticas de multiletramentos e fizemos relações com a multimodalidade e multiculturalidade presentes no LD. Além disso, como já mencionado, analisamos se essas atividades também auxiliam ou facilitam as práticas de letramentos para a cidadania, para a vida social e comunitária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Após a apresentação das seções que compõem o LDL2 e dos nossos objetivos, daremos seguimento em nossa análise, composta da análise de atividades das seções de *reading*, provenientes de recortes das unidades 6 e 8 do livro. A partir dos parâmetros pré-estabelecidos e objetivos, daremos início aos recortes da unidade 6, cada uma com seus propósitos, conforme descrito no capítulo da metodologia desta pesquisa.

Por meio de nosso mapeamento dos gêneros do discurso nas seções com leitura e compreensão textual do LDLI2, no quadro 14, constatamos que uma seção

---

<sup>107</sup> Habilidade Eixo Escrita: EF06LI13.

<sup>108</sup> Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar



oferece apenas *reading comprehension* e, por essa razão, somente essa seção é mencionada em nosso mapeamento. Esse fator certamente dificulta a análise da continuidade de aprendizagem dentro da unidade. Como mencionado em nossa metodologia, reiteramos que encontramos usos de gêneros do discurso em atividades das seções de *Language in context*, *Words in context*, *Listening*, and *More*, contudo, os objetivos das atividades diferem dos da nossa pesquisa e têm o foco no emprego de aspectos lexicais e também se baseiam no estudo do emprego das estruturas linguísticas e das regras gramaticais.

**Quadro 13** - Mapeamento dos gêneros do discurso nas seções com atividades com leitura e compreensão textual – English and more

Unidade	Pg.	Seções	Gêneros discursivos identificados na unidade	Objetivos de conhecimento da BNCC
1 English around us	18	Reading e Getting Curious	Interview/ entrevista Fotografia	Compreensão geral e específica; leitura rápida (skimming, scanning)
2 My name is Dhafi, my name is Nam	35	Reading e Getting Curious	Online post / postagem on-line Blog post/ postagem de blogue Fotografia	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto. Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
3 How's the family?	58	Reading e Getting Curious	Explanation test/ Teste de explicação Book Synopsis; sinópse de livro Fotografia	Hipóteses sobre a finalidade de um texto. Compreensão geral e específica do texto: leitura rápida (skimming, scanning)
4 There's no place like home!	74	Reading e Getting Curious	Ads/ propagandas Houses descriptions / Descrições de casas Fotografia	Hipóteses sobre a finalidade de um texto. Compreensão geral e específica do texto: leitura rápida (skimming, scanning) Construção de repertório lexical e autonomia leitora. Partilha de leitura, com mediação do professor.
5 In the classroom	94	Reading e Getting Curious	Infographic/ infográfico News story/ notícias Fotografia	Compreensão geral e específica do texto: leitura rápida (skimming, scanning). Construção de repertório lexical e autonomia leitora Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
6 Making a difference	114	Reading e Getting Curious	News article/ artigo de notícias Profiles/ perfis Fotografia	Compreensão geral e específica do texto: leitura rápida (skimming, scanning).

				Construção de repertório lexical e autonomia leitora.
7 Thinking food	134	Reading e Getting Curious	Institutional presentation / apresentação institucional Cartoon/ desenho animado Fotografia	Hipóteses sobre a finalidade de um texto. Compreensão geral e específica do texto: leitura rápida (skimming, scanning).
8 Digital life	154	Reading e Getting Curious	Institutional blog post/ poste de blog institucional Poster/cartaz Fotografia	Hipóteses sobre a finalidade de um texto. Compreensão geral e específica do texto: leitura rápida (skimming, scanning).

**Fonte:** Elaborado pela autora

Por meio do mapeamento dos gêneros discursivos multimodais presentes no LDLI2 e orientados pela BNCC (BRASIL, 2018), no quadro 14, no livro *English and more*, concluímos que os gêneros previstos para o 6º ano na BNCC (2018)<sup>109</sup> são contemplados no livro e, como o LDLI1, e há inclusão de outros gêneros como: postagens on-line, infográficos, notícias, entre outros. Após o mapeamento das unidades e do levantamento das seções que oferecem a leitura e compreensão textual, daremos início à análise da primeira seção da abertura da unidade, para, posteriormente, analisarmos a seção *getting curious* e de *reading comprehension*, envolvendo as atividades de pré-leitura, compreensão textual e *Let's discuss*.

<sup>109</sup> “[...] histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 251).

Figura 15 – Making a difference - English and more

**6 Making a difference**

**Getting curious...**

Observe as imagens, leia a seguinte citação e comente com os colegas. *Respostas pessoais.*

1. Qual pode ser a relação das imagens com a citação? Você conhece o autor da frase?
2. Como você imagina poder fazer a diferença?

“We can change **the world** and make it a better place. It is in your hands to make a difference.”

Nelson Mandela

112 one hundred and twelve

Fonte: Richmond, 2018, p. 112.

No LDLI2, as unidades, em geral, como vemos na seção *Getting curious*, que pode ser vista na figura 15, apresentam textos visuais e verbais em sua composição. Em relação à multimodalidade, no entanto, a abertura da unidade 6 está em desacordo com a perspectiva de língua proposta pela multimodalidade, quando lemos a frase de Nelson Mandela: “*We can change the world and make it a better place. It is in your hands to make a difference*”<sup>110</sup> e está relacionada à imagem de uma adolescente apontando para o *tablet* e escrevendo. Pois, no que se refere à leitura de textos em LI e aos aspectos multimodais (como imagens, ícones, cores), mencionados em nossa seção de multimodalidade no capítulo 2, eles podem certamente ajudar na compreensão de textos. Em outras palavras, a imagem da jovem não auxilia na compreensão do texto escrito e não atende às questões dos aspectos multimodais que auxiliam na compreensão dos textos em LI. Poderíamos até dizer que a frase “*We can change the world and make it a better place. It is in your hands to make a*

<sup>110</sup> Tradução de: Nós podemos mudar o mundo e torná-lo um lugar melhor. Está em suas mãos fazer a diferença. (Nelson Mandela)

*difference*” perde o seu sentido original, já que, se pensarmos no contexto de produção desse enunciado, ele revela a luta e a resistência do seu autor, um homem negro, que viveu em ambiente hostil e seletivo e lutou pela liberdade, enquanto que fica subentendido que fazer a diferença está em suas mãos, no caso da adolescente, o uso da tecnologia. Sem dúvida, podemos mudar o mundo usando a tecnologia, basta pensar como o engajamento nas redes sociais, pode tornar adolescentes e jovens *influencer*, capazes de agir sobre o mundo, sobre as ideias e as crenças que governam o mundo. Porém, nada disso fica claro na relação entre a imagem e o enunciado verbal, parece, inclusive, que neste caso, dada a dimensão da pessoa de Mandela e a sua luta para o reconhecimento das diversidades, a referência e ele, nesta página, destoa e não pode ser lida estabelecendo a relação entre imagem e palavra, como deveria ser contemplado ao pensar na multimodalidade.

Vale ressaltar ainda, sobre as questões multiculturais, que a frase serve para contextualizar a unidade, no entanto, está fora de contexto. Nelson Mandela foi presidente da África do Sul, líder do movimento contra o Apartheid e ganhador do “Prêmio Nobel da Paz” pela luta contra o regime de segregação racial, ficou escondido em uma de suas frases famosas. Entendemos, no entanto, ser interessante a oferta das “*quotes*”, ou frases em inglês, porém, para explorar aspectos multiculturais, a oferta de uma pequena biografia e de uma foto de Mandela, poderiam estar ligados ao texto escrito (frase) e, dessa forma, a multiculturalidade e multimodalidade poderiam ser efetivas na abertura da unidade, que antecede a atividade de *reading*.

Já a seção de pré-leitura, a primeira a ser analisada, engloba os multiletramentos, pois há perguntas que voltam ao conhecimento prévio do aluno, a partir de reflexões sobre a sua própria vida ou suas experiências. Nessa seção, são contempladas questões de multiletramentos – multimodalidade, multiculturalidade, e as atividades auxiliam nas práticas de letramentos para a vida social e comunitária.

Figura 16 – Pre-reading 1 - *English and more*

**NÃO ESCREVA NO SEU LIVRO**

## Reading

### Text 1

#### Pre-Reading

1. Você já parou para pensar que os jovens podem contribuir para mudar o mundo à sua volta? De que maneira isso seria possível? Converse com seus colegas.  
*Respostas pessoais.*
2. Você conhece algum jovem que contribuiu para promover mudanças na sua escola ou na comunidade onde você mora? Compartilhe a informação com seus colegas.  
*Resposta pessoal.*
3. Pense em três coisas que gostaria de mudar em sua comunidade. A quem pediria ajuda para fazer essas mudanças? Compartilhe suas ideias com os colegas e anote suas conclusões. *Resposta pessoal.*
4. Observe o texto na página ao lado e escreva no caderno as informações corretas sobre ele.
  - x a) Apresenta título ou manchete, nome do autor e fotos.
  - x b) Contém um título e nome da empresa que o publicou.
  - c) É apresentado em versos e rimas.
  - x d) Contém várias citações entre aspas.
  - x e) Tem data e horário de publicação.
  - x f) Apresenta ícones de redes sociais para compartilhamento do texto.
  - x g) Contém *hyperlinks* que permitem ao leitor aprofundar-se no tema.
5. Com base nas respostas da atividade anterior, você pode concluir que o texto é:
  - a) uma notícia de jornal impresso.
  - x b) uma notícia de jornal on-line.
  - c) um artigo opinativo de revista.
6. Responda em seu caderno: olhando o título, ou manchete, e as imagens, qual é o assunto do texto, na sua opinião?  
*Resposta pessoal.*

**Tip**

Nem toda notícia que você encontra na internet é confiável. Para ter certeza de que está lendo um texto jornalístico de qualidade, preste atenção a estes elementos:

- há informações detalhadas do fato noticiado (nome de quem está envolvido, nome da cidade, data exata etc.?)
- há indicações de que o jornalista entrevistou as pessoas envolvidas (por exemplo, "Her cousin and godmother Marina Fortes told The Huffington Post"?)

Para ampliar seus conhecimentos, acesse os sites de notícias em inglês feitos especialmente para estudantes como você, disponíveis em: <<http://www.abc.net.au/tbn/>>, <<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack/>> e <<http://www.thetimesinplainenglish.com/>>. Acessos em: 7 dez. 2017.

**Text genre**

Uma **notícia de jornal** apresenta fatos atuais e considerados relevantes ou de interesse para o leitor. O texto geralmente contém título (manchete), nome do jornalista, nome do veículo e data de publicação. Ele costuma relatar os fatos e apresentar, entre aspas, a opinião de pessoas envolvidas. Quando possível, contém fotos. As notícias publicadas em jornais on-line ou sites geralmente contêm recursos adicionais, como *hyperlinks* e a possibilidade de compartilhar o texto.

Fonte: Valverde; et all (2018, p. 114).

Para a análise que segue, destacamos as questões da seção *pre-reading*, vistas figura 16, elaboradas para as atividades 1, 2, 3:

1. Você já parou para pensar que os jovens podem contribuir para mudar o mundo à sua volta? De que maneira isso seria possível?
2. Você conhece algum jovem que contribuiu para promover mudanças na sua escola ou na comunidade onde você mora?
3. Pense em três coisas que gostaria de mudar em sua comunidade. A quem pediria ajuda para fazer essas mudanças? (VALVERDE et al, 2018, p. 114).

Em relação às práticas de letramentos para a vida social e comunitária, as questões que contribuem para essas práticas são contempladas por meio das perguntas supracitadas propostas para discussão, pois, elas podem trazer negociações entre os alunos, por meio de suas linguagens sociais que são, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 62), “o modo particular de comunicação de um grupo social – por exemplo, grupo étnico, grupo por faixa etária, por profissão, por

afinidade ou de interesse, ou grupo que compartilha a compreensão de um certo tipo de tecnologia.” As práticas de negociações por meio da discussão das questões, apontam para questões que partem do conhecimento local da comunidade em que o aluno está inserido. Em outras palavras, o LDLI2, neste caso, favorece os alunos, no contexto de sala de aula, a reflexão sobre temas que podem estar mais próximos de sua realidade, ao fazer inferências ao repertório do seu contexto social.

Ainda na pré-leitura, os multiletramentos também são revelados por meio da multimodalidade quando na atividade 4, na seção de pré-leitura, que pode ser vista na figura 16, é analisada a estrutura do texto. Nessa atividade, o aluno passa a ter contato com o texto e a analisar diferentes aspectos como título, ícones, data de publicação, etc., não somente por questões estruturais, mas para também aprender como analisar um discurso na internet e não ser enganado pelas *fake news*.

Sobre as *fake news*, na BNCC (Brasil, 2018), questões de confiabilidade de informação, de proliferação, de manipulação de fatos e opiniões são contempladas. É afirmado ser necessária a aprendizagem da comparação e análise de notícias “em diferentes fontes e mídias com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria” (BRASIL, 2018, p. 136). O documento norteador coloca, em relevo, as novas práticas como compartilhar, remixar, o que vai exigir um cuidado com o que se compartilha e com a veracidade dos fatos. E, nesse sentido, a checagem pode favorecer uma reflexão sobre as notícias, seu conteúdo, seu valor de verdade, o que propicia e exige os multiletramentos e o conhecimento sobre os aspectos multimodais para a compreensão de textos visuais e escritos.

Considerando que o aluno já tenha feito a atividade de pré-leitura, vejamos, a seguir, como o texto é apresentado no LDLI2 na seção de *Reading*. Essa seção oferece a leitura do gênero notícia, que é sobre o projeto de voluntariado de Ana Mell Araújo Rocha Silva, quando ela doou 5000 livros para a construção de uma biblioteca em sua cidade. Por meio da leitura da notícia, é notada a presença de questões que auxiliam nas práticas dos multiletramentos, por meio da multimodalidade.

Figura 17 – Reading 1 - English and more

**Reading**

7. Now read the text and, in your notebook, do the activities in the next page.

**Big-Hearted Book Lovers Across Brazil Donate 5,000 Books to Fulfill Girl's Library Dream**

14/05/2015 12:04 -03 | Atualizado 14/05/2015 18:59 -03

**Larissa Baltazar**  
HuffPost Brazil

"One book is worth 100 books in my heart."  
"Books have three qualities: having them, exchanging them, and their smell. You can journey through literature, and be in Mexico, or anywhere else, while sitting still."  
These are quotes from a little girl named Ana Mell Araújo Rocha Silva – better known by her nickname, Mell. At just seven years old, she dreams of opening a public library in her city of Mata Grande, a small municipality in the state of Alagoas, Brazil, with a population of just over 25,000.  
"Before she even knew how to read, she already liked picture books," her cousin and godmother Marina Fortes told The Huffington Post.  
Out of this love of reading came the dream of sharing that feeling with others in her community. The idea of building a library began to materialize when a letter Mell wrote to an aunt of hers surfaced on a social network.

Dear Aunt Fátia,  
I have a goal, to create a small library, so I would like to know if you could get some books, so I can put them in my collection. Let's encourage reading, for my little friends and me, and anyone else who is interested. Let me know, I know you will embrace this idea of mine.  
With Care,  
your niece  
Mell  
Ozeiras Farm,  
Mata Grande, Al

The letter was made public on March 28, and spread across social networks in Brazil. [...] And more importantly, more than 5,000 books have been collected for the little girl's library dream. [...] "She is very happy with everyone's support and happy to see her dream being realized. Each book she receives makes her smile," says her godmother. "It's a very happy feeling, seeing Mell's dream coming to fruition, and inspiring cooperation in others, showing us all that literature is alive and well."  
While Mell, like many children today, is a fan of technology, reading is her main pastime, and the way she loves to learn best.

**Glossary**

<b>big-hearted:</b> de bom coração	<b>godmother:</b> madrinha
<b>dream:</b> sonho	<b>journey:</b> viagem
<b>exchange:</b> trocar	<b>pastime:</b> passatempo
<b>fruition:</b> realização	<b>smell:</b> cheiro
<b>fulfill:</b> realizar	

Available at: [https://www.huffpostbrasil.com/entry/mell-library-brasil\\_n\\_7278746](https://www.huffpostbrasil.com/entry/mell-library-brasil_n_7278746) (Adapted).  
Accessed on Aug. 28, 2017. Suppressions for pedagogical purposes (omission of excerpts with advertising) marked with [...].

one hundred and fifteen 115

Fonte: Valverde; et al (2018, p 115).

No que se refere à multimodalidade, como podemos observar na leitura, apresentada na figura 17, o texto é inserido em um leiaute de página de internet, ou seja, no “navegador”, onde vemos a barra de endereço, flechas de voltar/avançar, ícone de atualizar a página e o ícone de ferramentas. Nessa leitura, as fotografias, que são utilizadas com o texto escrito, facilitam a compreensão do tema da notícia. A escolha de apresentar o gênero dessa maneira pode ser relevante em aulas de leitura, porque simula e aproxima o LD dos textos que são lidos/consumidos em ambiente digital. Sobre essa temática, Zacharias (2016, p. 25) afirma que a exploração de potencialidades de usabilidade dos textos em espaços digitais, por meio da aula de leitura, significa “levar em conta não só a forma de organizar os discursos e a linguagem utilizada, mas valorizar outras linguagens agregadas aos textos verbais, tais como ícones, a estrutura da interface, o leiaute, dentre outros aspectos” e notamos, por meio da figura 17, que há uma valorização de outras linguagens em conexão com o texto escrito.

Ainda sobre questões de multimodalidade, nas novas mídias, a forma na qual a notícia é formatada pode propor práticas pedagógicas de ensino sobre a hipertextualidade, além da abordagem das linguagens das telas (ZACHARIAS, 2016).

Mesmo que seja por meio do livro didático impresso, a representação do discurso em sites on-line no LDLI2 simula a leitura na tela e é como se os alunos estivessem acessando uma página na internet. Para Zacharias (2016, p. 25), essas questões “devem ser objetos de análises feitos pelos alunos para produzir aprendizagens que os levem a desenvolver o letramento digital”. O letramento digital possibilita compreender como os textos se organizam e se configuram nas novas mídias. Isso pode ajudar o aluno a refletir sobre como os diversos ícones estão organizados para significar, ou seja, como as escolhas de design feitas no LDLI2 servem para produzir efeitos de sentido.

Ainda no que se refere à multimodalidade, ao incluir textos das mídias, por meio dos websites, questões sobre as novas exigências comunicacionais são contempladas na atividade de leitura. Essa leitura inclui a compreensão de textos que estão disponíveis na internet e o trabalho da interpretação dos discursos, por meio dos elementos visuais que os compõem, possibilita compreender como os textos se organizam e se configuram nas novas mídias. Isso vai ajudar o aluno a refletir, quando estiver realizando a sua leitura na tela, de modo mais crítico. Refletindo sobre como as diversas escolhas de formatação do leiaute servem para produzir efeitos de sentido.

Já sobre a análise da estrutura da notícia, reproduzida na figura 17, a notícia sobre Mell, a voluntária, possui 365 palavras, que vão de básicas a avançadas. Contudo, para facilitar a leitura, há um glossário no final da página. Após a leitura e a análise, o texto é longo e complexo, tanto em questões de estruturas gramaticais, quanto na estrutura do léxico. Um exemplo de questões lexicais é o vocabulário “embrace” presente no texto e que, de acordo com o dicionário da Cambridge<sup>111</sup> é uma palavra que se classifica como avançada (C2) e que está no último nível de dificuldade do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*).<sup>112</sup> Há outros exemplos de palavras avançadas como “*surfaced*”, “*spread across*”, “*fruition*”<sup>113</sup>. Também há estruturas mais complexas como “***Out of this love of reading came the dream of***

---

<sup>111</sup> Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/embrace>. Acesso em 03 de ago. 2021.

<sup>112</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Fonte: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 03 de ago. 2021.

<sup>113</sup> Tradução de: surgiu/apareceu, espalhadas, realização.



*sharing that feeling with others in her community*”, em português, “**deste amor pela leitura surgiu o sonho de compartilhar** esse sentimento com outras pessoas em sua comunidade”, o emprego de estruturas com ordem das palavras de uma forma mais complexa e esse fator pode também dificultar a leitura.

Ainda a leitura do texto da página 115, que pode ser visto na figura 17, ressaltamos que o sexto ano é o primeiro em que o aluno tem o seu contato com a LI na forma escolarizada segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a dificuldade da estrutura do texto, as escolhas lexicais de palavras avançadas que requerem um conhecimento sobre a língua, e a composição de algumas frases pode não garantir que os alunos tenham internalizado um grau de conhecimento sobre a língua avançada, que permite que eles consigam ler textos mais longos, como da seção de *reading*.

No que tange aos letramentos para a vida social e comunitária, a leitura do texto sobre o voluntariado possibilita aos alunos compreenderem questões de cidadania e a identificarem os problemas e situações que estão presentes no contexto em que vivem. Dessa forma, podendo agir para transformar a sociedade, a partir da busca de soluções para situações reais e locais. Na BNCC, é afirmado que “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p.241). No caso dessa atividade, a aprendizagem vem da experiência da Mell, que mostra aos alunos a maneira por meio da qual ela transformou sua comunidade, ao doar livros para a criação de uma biblioteca municipal. Nesse sentido, histórias como essas podem ser motivacionais para que, dentro da comunidade, e também por meio da aula inglês, os alunos aprendam ou até iniciem projetos. Além disso, a motivação de práticas sociais como essas, que extrapolam o espaço da sala de aula e alcançam a comunidade, podem certamente enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, além de valorizar o saber social e dar voz aos sujeitos que vivem em determinado contexto.

Passamos para a análise das atividades de compreensão de texto. A próxima seção, com as atividades de *Reading comprehension*, vistas na figura 18, está organizada com oito atividades de diferentes tipos, que abordam desde a compreensão de um vocabulário, previamente proposto no texto, à compreensão dos objetivos gerais e específicos do texto. As outras atividades de compreensão no LDLI2, em geral, seguem o mesmo padrão, de atividades como: quem disse o que no

texto, ou seja de localização, atividades de sentenças verdadeiras e falsas, atividades que usam de imagens para fazer referência ao texto escrito, atividades com buscas de informações específicas, além de questões pessoais que estão relacionadas ao tema do texto. Há também questões que trabalham a interdisciplinaridade que envolvem outras disciplinas, como por exemplo, a questão 12, que envolve aspectos geográficos na interpretação de texto. Por meio da análise dessa seção, são levantados aspectos de multiletramentos.

Figura 18 – Reading Comprehension - *English and more*

8. Read the **Tip** box on your right and answer in your notebook.

a) Qual é o significado da palavra **library** no texto?  
 I. Livraria.  
 x II. Biblioteca.

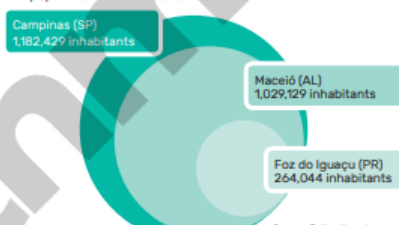
b) Qual é o significado da palavra **letter** no texto?  
 x I. Carta.  
 II. Letra.

9. What is Ana Mell's objective?  
*She wants to create a public library in Mata Grande.*

10. Read the part of the text in gray. In your opinion, this passage is...  
 x a) ...a letter.                      b) ...a poem.                      c) ...a profile.

11. Based on the text, order the sentences chronologically from 1 to 5 in your notebook.  
 4 a) Many people donate books to Mell's library.  
 1 b) Mell wants to create a public library.  
 2 c) Mell writes a letter to her aunt Fafá.  
 5 d) Mell has over 5,000 donated books for her public library.  
 3 e) Someone publishes Mell's letter on social media.

12. Look at the population numbers of some cities in Brazil:



City	Population
Campinas (SP)	1,182,429 inhabitants
Maceió (AL)	1,029,129 inhabitants
Foz do Iguaçu (PR)	264,044 inhabitants

Source: Estimativas da população 2017. IBGE, 2017.

Answer in Portuguese in your notebook:

a) Em comparação com essas cidades, Ana Mell vive em uma cidade pequena ou grande? Por quê? *É pequena, porque tem apenas 25.000 habitantes.*

b) Com base em sua resposta anterior, explique por que a atitude de Mell foi importante para a cidade. *Em uma cidade tão pequena, provavelmente não há muitas bibliotecas, por isso a iniciativa de criar uma biblioteca pública é muito útil para a população.*

116 one hundred and sixteen

Fonte: Valverde; et al (2018, p. 116).

**Figura 19** – Reading Comprehension – 2 - *English and more*

**13.** Go back to the text and answer in your notebook. Why do you think the author used quotation marks (") to write some of the sentences?  
*Personal answer.*

**14.** Now identify who said each of the following sentences: Ana Mell or her godmother? Write the answers in your notebook.

a) "One book is worth 100 books in my heart." *Ana Mell*

b) "Books have three qualities: having them, exchanging them, and their smell. You can journey through literature, and be in Mexico, or anywhere else, while sitting still."  
*Ana Mell*

c) "Before she even knew how to read, she already liked picture books."  
*Her godmother (her cousin)*

d) "It's a very happy feeling, seeing Mell's dream coming to fruition, and inspiring cooperation in others, showing us all that literature is alive and well."  
*Her godmother (her cousin)*

**Let's discuss**

**15.** Reflita sobre três coisas que gostaria de mudar em sua comunidade e que anotou na atividade 3. Com base no depoimento de Ana Mell, para quem você pediria ajuda? Compartilhe com os mesmos colegas da atividade 3.  
*Resposta pessoal.*

Fonte: Valverde (2018, p. 117).

Sobre as práticas de multiletramentos nessa atividade, considerando que os alunos já leram a notícia e fizeram a interpretação textual, no *let's discuss*, há uma proposta de reflexão que propicia a discussão sobre “três coisas que o aluno gostaria de mudar em sua comunidade” e que cujas respostas devem ser, posteriormente, compartilhadas com os colegas. Essas respostas podem revelar aspectos sociais e educacionais. Sociais, porque revelam a maneira como o aluno vive em sua comunidade e, educacionais, se os alunos fizerem relações com o que aprenderam com a notícia sobre a Mell, que pode ser lido na figura 17, e isso revela uma continuação de aplicação dos conceitos aprendidos durante a unidade e também às dimensões dos multiletramentos que vai requerer que o aluno aja sobre o mundo a partir dos conceitos elaborados, de forma crítica e situada e possa aplicar aquilo que compreendeu.

Sobre a próxima atividade de leitura e compreensão textual, no mesmo capítulo, é ofertado outro texto que segue, no geral, a mesma linha de temas e complexidade. O primeiro, a notícia sobre a Mell, como vimos na figura 17, aborda as experiências de voluntariado no Brasil e o segundo, de crianças no Canadá. A partir da ideia de repetição, os textos se interligam e, conseqüentemente, essa conexão pode exercitar funções de aprendizagem, além de oferecer a prática de inferir e opinar com mais segurança. Com o objetivo de não causar repetição de assuntos em nossa análise, não fizemos o recorte do segundo texto e partimos, portanto, para a análise dos próximos recortes.

A unidade 8, *Digital Life* ou Vida digital, inicia com a leitura de um texto multimodal que apresenta a imagem de sete jovens adultos, todos utilizando um

aparato tecnológico. A atividade proposta na introdução, é chamado de *Getting Curious...* ou despertando a curiosidade. Há aspectos de multimodalidade e multiculturalidade na seção.

Figura 20 – Unidade 8 – Digital Life – 2 - *English and more*



Fonte: Valverde; et al, 2018, p. 152.

A abertura da unidade, que antecede a compreensão textual, contempla as categorias de análise da multimodalidade e da multiculturalidade, pilares da pedagogia dos multiletramentos. Quanto à multimodalidade, quando apresenta-se a pergunta: “*Com qual das pessoas da imagem você se identifica mais na hora de se relacionar com a tecnologia?*”, há relação com as imagens que estão em duas páginas (152 e 153) e elas facilitam a compreensão do texto, mesmo tendo sido escrito em língua portuguesa.

Em questões de multiculturalidade também ligadas à multimodalidade, ao responder à pergunta da unidade, em pequenos grupos ou com toda a sala, os(as) alunos(as) podem levar em consideração a aparência física ou características relacionadas ao gênero, à etnia, à raça, por isso a importância da representatividade de diferentes raças e etnias na foto. Contudo, é importante notar que o livro é destinado para alunos do sexto ano, o que significa que, se estivessem seguindo o

percurso normal em relação ao par ano/idade, eles deveriam ter 11-12 anos, e nesse caso, não se identificariam com um jovem adulto.

Por meio da introdução da unidade 8, a leitura de textos visuais, que estão ligados a uma questão para reflexão, também é possível constatar a continuidade, pois a seção de leitura vai tratar do assunto introduzido: o comportamento dos jovens com aparatos tecnológicos. A próxima seção a ser analisada, a pré-leitura 2 do LDLI2, vista na 21, apresenta aspectos multimodais, como análise de gráfico e a multimodalidade em blogues.

**Figura 21** – Reading – Pre-reading 2 – *English and more*

The image shows a page from a textbook titled 'Reading' with a sub-section 'Text 1' and 'Pre-Reading'. It contains three main tasks for students to complete. Task 1 involves discussing and writing about TV and internet usage. Task 2 asks for a comparison of internet usage between Brazil and other countries. Task 3 involves reading a blog post and identifying its components. A 'Tip' box explains the 'skimming' strategy. A 'Culture' box discusses the rise of corporate blogs. The page number '154' is at the bottom left.

**Reading**

**Text 1**

**Pre-Reading**

1. Converse com seu colega sobre as perguntas abaixo. Depois, registre suas respostas no caderno. *Respostas pessoais.*

- Quanto tempo você passa diante da televisão por semana? E diante de outras telas, como as de computador, celular ou outros dispositivos móveis?
- Ultimamente, você tem assistido mais à televisão ou tem usado mais a internet móvel no celular para acessar vídeos, redes sociais e outros conteúdos?
- Onde você mais acessa a internet: em casa, na escola ou em outro local?

2. Você imagina que as crianças e adolescentes do Brasil e de outros países têm um comportamento semelhante com relação ao tempo que dedicam à televisão e à internet? *Resposta pessoal.*

3. Você vai ler uma postagem de blogue sobre esse tema, produzido por uma empresa de serviços da Austrália. Responda às questões em seu caderno.

- Observe o texto e identifique seus componentes:
  - x I. Título.
  - x II. Texto verbal em forma de parágrafos.
  - III. Texto verbal em forma de versos.
  - IV. Texto verbal com muitos subtítulos.
  - x V. Gráfico de linhas.
  - VI. Infográfico.
  - VII. Cartum.
- Com base no título *Kids spend more time online than watching TV* e nos componentes que você observou na questão anterior, que tipo de informações você espera encontrar nessa postagem?
  - I. Histórias de vida de crianças e jovens sobre a sua relação com a televisão e a internet.
  - x II. Dados numéricos sobre o uso da internet e da TV por crianças e adolescentes.
  - III. Uma advertência sobre os perigos da tecnologia para o desenvolvimento das crianças e adolescentes no mundo.
  - IV. Uma promoção de venda de telefones celulares na Austrália.

**Tip**  
 Existe, em inglês, uma estratégia de leitura chamada *skimming*, em que você olha para um texto, analisa as partes principais e também os títulos, subtítulos, imagens, palavras-chave etc. e imagina qual deve ser seu propósito. Na atividade 3, mais uma vez convidamos você a olhar a forma do texto e imaginar o seu propósito. Essa estratégia ajuda a fazer as inferências ao ler o texto de fato.

**Culture**  
 Os blogues nasceram como uma espécie de diário pessoal virtual, em que os usuários registram seus pensamentos ou suas experiências. Com o tempo, as empresas descobriram que eles também são uma importante ferramenta de comunicação. Surgiram, então, os **blogues corporativos**. Durante a leitura do texto na página seguinte, verifique se o tema escolhido e a abordagem são favoráveis aos interesses da empresa de telefonia que mantém o blogue.

154 one hundred and fifty-four

Fonte: Valverde et al (2018, p. 154).

Os multiletramentos são contemplados na atividade de pré-leitura do capítulo 8. Na atividade 1, a seção inicia com uma discussão em grupo e visa acessar o conhecimento prévio dos(as) alunos(as). Todas as perguntas são a respeito do uso das novas tecnologias e ambientes digitais e visam refletir sobre o tempo dedicado ao

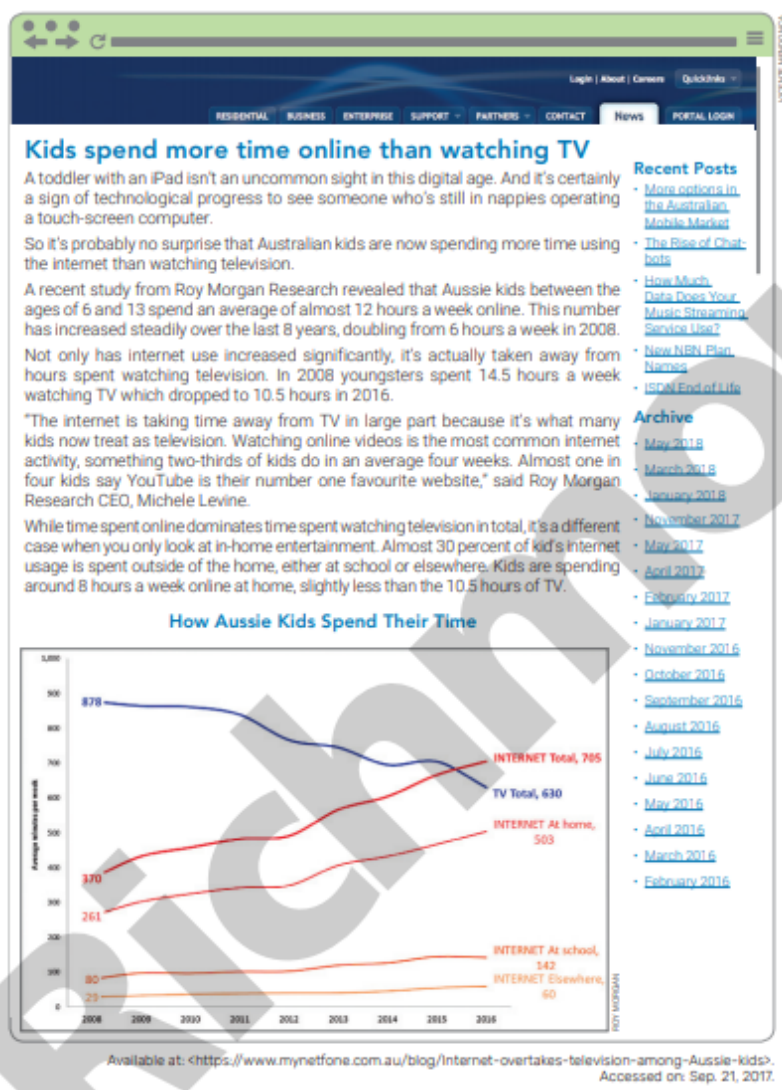
uso de dispositivos móveis, da internet. Essa atividade é composta por perguntas elaboradas em língua portuguesa e, entendemos ser válida a oferta de uma discussão em língua materna em aulas de LI, com o objetivo de engajar os alunos para que eles possam se sentir mais seguros para compartilhar o que pensa sobre os assuntos propostos.

A categoria práticas de letramentos para a vida social e comunitária também é contemplada na atividade de *pre-reading*. Na pergunta 2, para discussão: *você imagina que as crianças e adolescentes de outros países têm um comportamento semelhante com relação ao tempo que dedicam à televisão e à internet?* Os alunos, ao responderem essa pergunta e, por meio das discussões, podem acessar o conhecimento sobre novas culturas por meio das respostas dos colegas e professores.

Sobre a multimodalidade, a atividade 3, assim como no capítulo anterior, a atividade de pré-leitura, traz a análise dos dados presentes no gênero discursivo na unidade e a sua composição, como: título, parágrafos e gráficos em linhas, e isso demonstra uma continuidade no aprendizado da análise de textos.

Já a atividade de leitura, na figura 25, será feita com base no gênero notícia. Questões de multimodalidade.

Figura 22 – Reading 2 – English and more



Fonte: Valverde; et al, 2018, p. 155.

Quanto à categoria de multimodalidade, o texto para a leitura, que pode ser lido na figura 22, apresenta um blogue, com uma publicação que também envolve o gênero do discurso notícia e um gráfico de linhas. Mencionamos que, como a formação do recorte da seção de leitura anterior, o leiaute da página 155 também é parecido com um navegador, mas desta vez, a formatação dentro dele apresenta um blogue corporativo, com abas na parte superior da página e, a aba em seleção, é a de *news* ou notícias. Do lado direito da página, como em um blogue, são apresentadas características de uma página real com os *Recent Posts* ou publicações recentes, com os *links* para outras publicações e o *archive* ou arquivos dos anos antecedentes, que incluiriam as postagens mais antigas. O aluno, dessa forma, pode aprender sobre os componentes multimodais que compõem as páginas de blogues.

Depois da leitura do texto, seguem as questões que compõem a interpretação das informações contidas. Percebemos duas categorias contempladas nas questões de interpretação: a da multimodalidade e das práticas para a vida social e comunitária.

Figura 23 – Reading 2 – Questions – English *and more*

5. Choose the right explanation for the information you find in the graph.

- The graph shows how many hours Aussie kids spend on TV and on the internet per month, along the years.
- The graph shows how many minutes Aussie kids spend on TV and on the internet per week, along the years.
- The graph shows how many minutes Brazilian kids spend on TV and on the internet per month, along the years.
- The graph shows how many hours Aussie kids spend on TV and on videogames per year.

6. Now copy the following chart in your notebook, complete it with the correct information, according to the graph and answer the questions in your notebook:

Year	Total time spent on TV (minutes per week)	Total time spent on the internet (minutes per week)	Time spent on the internet at home (minutes per week)	Time spent on the internet at school (minutes per week)	Time spent on the internet elsewhere (minutes per week)
2008	630	370	261	60	29
2016	630	705	600	142	63

705 minutes is approximately how many hours? (Tip: divide the number by 60!)

- Ten.
- Twelve.
- Fifteen.

7. Go back to the post. Which of the following pieces of information appear **only** in the text? Write in your notebook.

- A toddler with an iPad isn't an uncommon sight in this digital age.
- Australian kids are now spending more time using the internet than watching television.
- Aussie kids between the ages of 6 and 13 spend an average of almost 12 hours a week online.

**Tip**  
Quando temos um texto que faz referência a um gráfico, é comum que ele represente informações que estão no gráfico e faça comentários a respeito. Uma dica para ler esse tipo de texto é começar pelo gráfico, depois identificar as informações representadas no texto e, por fim, compreender e refletir sobre as opiniões que o texto oferece a respeito dos dados numéricos. Essa é a sequência que a atividade de Reading propõe.

156 one hundred and fifty-six

Fonte: Valverde; et al, 2018, p. 157.

Figura 24 - Reading 2 – Let's discuss – English *and more*

- This number has increased steadily over the last 8 years, doubling from 6 hours a week in 2008.
  - The internet is taking time away from TV in large part because it's what many kids now treat as television. Watching online videos is the most common internet activity.
  - Almost 30 percent of kid's internet usage is spent outside of the home, either at school or elsewhere.
  - Kids are spending around 8 hours a week online at home, slightly less than the 10.5 hours of TV.
8. What company was responsible for the research presented here?  
Roy Morgan Research
- Let's discuss**  
Respostas pessoais.
- Recupere suas anotações da atividade 1 sobre seus hábitos de consumo de TV e de internet e compare com o que leu. Você passa mais ou menos tempo diante da televisão e da internet do que as crianças e adolescentes australianos? Explique.
  - Você considera que seu tempo diante da televisão ou acessando a internet é bem aproveitado? Por quê?

Fonte: Valverde; et al, 2018, p. 157.



Quanto à multimodalidade, as atividades 5 e 6, como visto na seção de compreensão, figura 23, apresenta perguntas sobre a leitura do gráfico do texto da página 155, e essa interpretação pode ser importante no auxílio da análise de estatísticas. Um exemplo da necessidade da leitura de gráficos está relacionado à pandemia da COVID-19, situação que colocou a população diante de diversos gráficos com os principais indicadores que explicam a situação do Brasil durante a pandemia.

Sobre as práticas para a vida social e comunitária, as atividades 9 e 10, que podem ser vistas na figura 24, contemplam os novos meios de comunicação e informação digitais, sendo o blogue como canal de acesso a culturas diferente da dos alunos. O acesso à cultura está relacionado ao conteúdo da notícia, na figura 22, sendo que, ao comparar sua realidade com as informações com o uso de aparatos tecnológicos de crianças Australianas com a sua própria realidade de uso, os alunos têm acesso a uma cultura/país diferente do seu e, dessa forma, adquirem novas experiências.

Dando prosseguimento à nossa análise da unidade 8 do livro, fizemos o recorte de mais uma atividade de leitura e compreensão textual. O *reading comprehension 2*, da unidade 8, tratada como *reading comprehension 3* em nossa análise, apresenta o gênero cartaz. Ressaltamos que, antes de algumas seções de *reading*, o livro traz uma nota para informar os alunos sobre o conteúdo que será oferecido na seção e o gênero do discurso estudado, no caso da seção seguinte, gênero cartaz, nota vista na figura 25 em laranja e, no caso da seção anterior, na figura 24, nota vista sobre blogues corporativos em azul.

Já sabendo que o gênero discursivo cartaz da próxima seção de *Reading*, ainda na mesma unidade, vejamos, na figura 25, as atividades de pré-leitura. Na seção, são contempladas questões de multiletramentos e multimodalidade por meio das atividades de pré-leitura.

Figura 25 – Reading 3 – pré-leitura – *English and more*

**Text 2**  
**Pre-Reading**

1. Como vimos no **Text 1**, o uso da internet é cada vez mais frequente entre crianças e adolescentes. Discuta as seguintes questões com seus colegas. *Respostas pessoais.*

a) Você vê algum risco nisso? Justifique sua opinião.

b) Você acha que o seu comportamento contribui para um ambiente de convivência saudável na internet? Anote suas opiniões no caderno.

2. Observe a estrutura e o título do texto da página seguinte e formule hipóteses. Provavelmente, o texto é:

x a) um cartaz com orientações.

b) um painel com depoimentos de especialistas.

c) o anúncio de um computador.

**Text genre**

Um **cartaz** (*poster*) é um gênero textual produzido para ser afixado em um muro ou parede, ou difundido *on-line*, se é digital, de modo que muitas pessoas possam lê-lo. Cartazes são úteis para dar instruções, orientações, avisos. Para que todos consigam compreender o texto com facilidade, a linguagem é simples e objetiva, e geralmente acompanhada por ilustrações, fotos e outros recursos gráficos.

Nesta seção de **Reading**, você vai discutir os cuidados necessários ao usar a internet. O Unicef criou uma campanha sobre esse assunto chamada **Internet Sem Vacilo**. Acesse o site da campanha (<[https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_30069.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_30069.html)>, acesso em 30 jun. 2018) e veja vídeos e dicas. Você também pode responder a um quiz para verificar se está usando a internet "sem vacilo".

one hundred and fifty-seven 157

Fonte: Valverde; et al, 2018, p. 157.

Em questões de multiletramentos, a atividade de pré-leitura traz discussões entre os colegas. As atividades propostas para a discussão sobre o uso da internet, são: a) Você vê algum risco nisso? Justifique sua opinião. b) Você acha que o seu comportamento contribui para um ambiente de convivência saudável na internet? Anote suas opiniões no caderno (VALVERDE et al, 2018, 2020). Nessa atividade, os alunos também anotam o resultado da discussão e podem, posteriormente, comparar sua resposta com seus amigos. É possível notar uma continuidade nas propostas de pré-leitura do LDLI2, quando são oferecidas atividades em grupos em quase todas as atividades. Sobre trabalhos em grupo, na seção oralidade, é previsto na BNCC que os alunos coletem “informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade<sup>114</sup>” (BRASIL, 2018, p. 249), e a interação entre os colegas, como já mencionado, permite que os alunos expressem seus pontos de vista e se conectem com aspectos pessoais e sociais, quando desenvolve habilidades de escuta, respeito à opinião do outro, aos turnos de fala, por exemplo.

Com relação à multimodalidade, seguimos com análise da estrutura do texto. Depois de entender que o gênero do discurso contemplado é um cartaz, é explicado que ele pode ser afixado em uma parede ou compartilhado em websites e em rede sociais e, muitas pessoas, podem ler. Também é afirmado no LDLI2 que “para que

<sup>114</sup> Habilidade do Eixo Oralidade: EF06LI02.

todos consigam compreender o texto com facilidade, a linguagem é simples e objetiva, e geralmente acompanhada por ilustrações, fotos e outros recursos gráficos” (VALVERDE; et al, 2018, p. 157).

Tendo isso em mente, vejamos, na figura 26, a leitura do gênero do discurso cartaz, que contempla questões de multiletramentos, no pilar da multimodalidade.

**Figura 26 – Reading 3 – Poster – English and more**

**Reading**

3. Let's find out how to be a good digital citizen! Read the poster and answer.

**BE A GOOD DIGITAL CITIZEN**

Be considerate and kind in discussions or on social media.

Remember that everything you post online is permanent.

Create a strong password and keep it private.

USE CAUTION WHEN CLICKING LINKS OR DOWNLOADING FILES.

Report cyberbullies to parents or teachers.

GIVE PROPER CREDIT TO SOURCES.

Never agree to meet an online friend in person—ask your parents first.

Don't share your personal information online.

GET PERMISSION BEFORE SHARING INFORMATION ABOUT OTHERS.

**Glossary**

**cyberbully:** pessoa que pratica bullying com outras na internet.

**download file:** baixar um arquivo da internet.

**source:** fonte.

Available at: <https://pinimg.com/735a/05/06/c2/0506c2c4fd0aac31e573e9b0a7c1b42--digital-citizenship-posters-good-posters.jpg>. Accessed on: Sep. 21, 2017.

What information can you share online? Write in your notebook. Choose between one of the following two options.

Never  That's ok

a) Your password. *Never*

b) Your profile, with a picture and a description of who you are. *That's ok*

c) Personal information, like address, bank account, telephone number. *Never*

d) Information about something you like. *That's ok*

e) Information about others without permission. *Never*

f) Information about others with permission. *That's ok*

158 one hundred and fifty-eight

**Fonte:** Valverde; et al, 2018, p. 158.

Quanto à multimodalidade, a atividade 3 da figura 26, o assunto do texto do cartaz, tem como objetivo a formação de cidadãos digitais. O cartaz apresenta o seguinte guia de como ser um bom cidadão digital (traduzido em língua portuguesa):

#### SEJA UM BOM CIDADÃO DIGITAL

Lembre-se de que tudo o que você publica on-line é permanente.

Seja atencioso e gentil nas discussões ou nas redes sociais.

Crie uma senha forte e mantenha-a privada.

Não compartilhe suas informações pessoais on-line.

Tenha cuidado ao clicar em links ou baixar arquivos.

Dê crédito adequado às fontes.

Denuncie *cyberbullies* aos pais ou professores.

Nunca concorde em encontrar um amigo on-line pessoalmente - pergunte primeiro a seus pais (VALVERDE et al, 2018, p. 158).

O guia de como ser um bom cidadão digital, na atividade de interpretação do cartaz da página 158, visto na figura 26, contribui para as práticas de multimodalidade, pois os cartazes são gêneros multimodais compostos por texto escrito e visual, além da composição das cores do leiaute fazerem parte do visual. Sua composição traz o olhar do aluno para a forma na qual ele está organizado, na formatação das letras em tamanhos e cores diferentes.

Na BNCC, além de ser mencionada a aprendizagem de diferentes linguagens, como por exemplo a visual, sonora e digital (BRASIL, 2018, p. 65), também é aludida a questão sobre as práticas digitais no currículo, que pode contribuir tanto em uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem “mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de designer” (BRASIL, 2018, p. 70). Além disso, ao mobilizar as práticas da cultura digital, é contemplado, no documento, o contato com diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais “para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção)” (BRASIL, 2018, p. 65) e, conseqüentemente, o aluno pode passar a refletir sobre o mundo e realizar projetos autorais que podem refletir em mudanças e benefícios para sua vida pessoal, familiar ou para sua comunidade.

Embora, do ponto de vista da escrita, ele tenha incorporado o uso do imperativo na mensagem, ele varia no seu formato visual e inclui fontes de tamanho diversificados. Além disso, o uso dos símbolos e do negrito nas frases fazem conexão com a mensagem compartilhada no texto. Um exemplo do uso do negrito é na frase: ***Don't share your personal information online*** – “Não compartilhe suas informações pessoais on-line”, o texto está em negrito para chamar atenção à advertência que a mensagem traz sobre o cuidado de compartilhar suas informações pessoais on-line. A aprendizagem de escrita e leitura de gêneros em ambientes virtuais vai além de saber as estruturas e convenções de escrita de cada um desses gêneros, ela também precisa ser realizada tendo em mente as implicações do que será interpretado quando os usuários das redes sociais receberem essas informações. Outro fator importante, como já mencionado, é a da avaliação dos conteúdos recebidos on-line para ter em mente do que se pode compartilhar ou não. Além disso, para crianças do sexto ano,

há o risco também de compartilhar informações pessoais, sem que esses alunos tenham entendam as reais implicações.

Outra questão de aprendizagem da multimodalidade é quanto ao uso de um símbolo, o *emoji* sorridente ou *grinning face*, acompanha a mensagem: *Be considerate and kind in discussions or on social media* – “Seja atencioso e gentil nas discussões ou nas redes sociais”, sendo que, a carinha feliz faz conexão com o significado dos vocabulários atencioso e gentil, auxiliando, portanto, na compreensão da frase.

Quanto ao assunto de que o cartaz trata, questões de comportamento on-line, é um assunto que favorece as práticas de letramentos para cidadania. Por exemplo, quando são informadas questões *ciberbullying*, e segundo a UNICEF Brasil, o *cyberbullying* “é o *bullying* realizado por meio das tecnologias digitais. Pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, plataformas de jogos e celulares. É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vítimas” <sup>115</sup>, quando os(as) alunos(as) passam a reconhecer essa prática, poderão buscar auxílio quando precisarem, pois o *ciberbullying* pode causar implicações irreparáveis e, ensinar os alunos a conversar com um adulto de confiança, pode trazer a solução e o auxílio que eles precisam nesse momento.

### 6.2.2 Conclusão da análise do livro *English and More*

Após a análise, é possível concluir que as atividades de leitura e compreensão de texto contemplam aspectos de práticas de multiletramentos e multiculturalidade e atende parcialmente alguns aspectos de multimodalidade. Destacamos que outras questões que favorecem as práticas de letramentos para cidadania, para a vida social e comunitária.

Sobre a **presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC**, por meio da análise das atividades de leitura e compreensão textual, percebemos menos seções e subseções oferecidas no LDLI2, comparadas ao LDLI1, com a finalidade de leitura e compreensão textual. Porém, há a oferta de muitos textos autênticos dentro da unidade, inclusive canções, no entanto, como já mencionado, as

---

<sup>115</sup> Fonte: Cyberbullying: O que é e como pará-lo - 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso: 9 de agosto, 2021

atividades têm como objetivo o estudo do emprego das estruturas linguísticas, regras gramaticais e, outras atividades, são focadas em aspectos lexicais.

Reiteramos, no entanto, que a proposta de oferta dos gêneros discursivos na BNCC (Brasil, 2018) na prática de LI parte de aspectos relacionados à construção de repertório lexical e autonomia leitura. Além disso, o texto destaca que os alunos, após a leitura, sejam capazes de compartilhar suas ideias sobre o assunto do texto (BRASIL, 2018, p. 249). Outrossim, como já mencionado em nossa metodologia, Bakhtin ([1952-53] 2016) afirma que, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupamos simultaneamente, uma ativa posição responsiva: concordamos ou discordamos (total ou parcial), e desta forma, o objetivo da posição responsiva ativa de, concordar ou discordar é perdida no LDLI2, quando os gêneros discursivos são ofertados para apresentar gramática. Essa escolha, portanto, não está de acordo com a perspectiva dialógica de Bakhtin e não está ligada à perspectiva de leitura e oferta de gêneros do discurso na BNCC (Brasil, 2018).

Sobre o parâmetro **dimensões dos Multiletramentos: multimodalidade e multiculturalidade**, o livro aprofunda questões de multiculturalidade, porém atende parcialmente questões de multimodalidade. No primeiro recorte, que inclui a seção *Getting curious*, na página 112, que pode ser acessada na figura 15, a introdução da leitura e compreensão textual da unidade 6, na figura 18, a atividade não facilita a compreensão do texto escrito. Nesse mesmo recorte e sobre as duas atividades de pré-leitura da *reading comprehension*, a primeira na página 114 e a segunda na página 154, que podem ser acessadas nas figuras 16 e 21, mencionamos as habilidades previstas na BNCC (2018) para o trabalho em sala de aula da checagem de fatos nos textos publicados on-line, como detalhes do endereço, autores, etc., isso é importante, , conseqüentemente, é permitir que os alunos compreendam e analisem as notícias que recebem ou que compartilham em redes sociais ou por aplicativos de mensagens instantâneas, por exemplo.

Sobre **as Práticas de letramentos para cidadania, para a vida social (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)**, o livro, por meio das seções de pré-leitura e leitura, oferece trabalho em grupo e motiva o debate questões importantes para a atualidade, como por exemplo, como ser um bom cidadão digital na página 158, podendo ser visto na figura 26. Além disso, por meio da seção, *let's discuss*, nas páginas 117 e 157, apresentadas nas figuras 19 e 24, que também faz parte da seção de *reading*, uma tentativa da promoção do debate. Nela, os alunos precisam expressar

seu ponto de vista, envolvendo aspectos pessoais e multiculturais, por meio do tema da unidade e da leitura na atividade da seção de *reading*. Nessa seção, vale mencionar que os temas também passam por diferentes áreas de conhecimento e, em geral, abordam outras disciplinas, como geografia e ciências, dentro do livro de LI.

Com o objetivo de sintetizar nossa análise, o quadro a seguir apresenta o resultado da análise do LDLI2.

**Quadro 14** - Resumo da análise do LDLI2 –English and more, volume 1 6º ano.

<p><b>Presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (2018).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os textos oferecidos em todo LDLI2 contemplam os textos orientados pela BNCC para o 6º ano, “(...) histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros” (Brasil, 2018, p. 251) <i>o livro também contempla outros gêneros do discurso</i> como: postagens on-line, infográficos, notícias, entre outros.</li> <li>- Na atividade de Reading 1 do LDLI2, inserida em uma página com leiaute de página de navegador, podem ser trabalhadas questões de hipertextualidade.</li> <li>- O gênero do discurso para a compreensão textual é Notícias e são apresentados em suportes diferentes. Sendo a primeira em um website de notícias da internet, e a segunda em um blogue corporativo.</li> <li>-No LDLI2, o texto para interpretação do Reading 2 é o gênero cartaz que, logo após, há atividades de compreensão textual.</li> </ul>
<p><b>Dimensões dos Multiletramento: multimodalidade e multiculturalidade'</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No <i>reading comprehension</i> 1, a abertura da unidade, que procede à leitura e compreensão textual, a imagem da jovem usando o tablet não tem relação com a frase de Nelson Mandela que, e não atende às questões dos aspectos multimodais que auxiliam na compreensão dos textos em LI.</li> <li>- Ainda no <i>reading comprehension</i> 1 e na abertura da unidade que antecede a leitura, não há como explorar fatores multiculturais pois, a frase de Nelson Mandela, parte fora de contexto e não segue o tema da unidade.</li> <li>- Na atividade de pré-leitura 1 do LDLI2, há o trabalho de análise de confiabilidade de textos para não “cair” em <i>Fake News</i>.</li> <li>- Na atividade de leitura 1, o uso de textos visuais, com relação ao texto escrito, é efetiva e auxilia na compreensão do texto.</li> <li>- Na mesma atividade, leitura 1, a forma na qual a notícia é formatada, pode trazer práticas pedagógicas de ensino sobre a hipertextualidade.</li> <li>- Na introdução da unidade que antecede a leitura 2, os(as) alunos(as) podem fazer conexões como ele mesmo lida com questões de tecnologia e leitura. Contudo, em questões de multiculturalidade e multimodalidade, ao responder à pergunta da unidade, com quem me pareço nessa foto? Alunos(as) de 11-12 anos, poderiam não se identificar com os jovens da imagem, que são pessoas adultas.</li> </ul>
<p><b>Partes 1 e 2 - Práticas de letramentos para cidadania, para a vida social e comunitária e para o trabalho. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na introdução da unidade 8, é proposta uma discussão que pode trazer a reflexão de como os jovens lidam com diversos aparatos tecnológicos. Não somente para o aparato em si, mas como lidam com a leitura por meio deles.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- A atividade de pré-leitura 2, do capítulo 8 oportuniza aos alunos levar em consideração, de uma forma criativa e imaginativa, a comparação com outras culturas por meio da sua própria identidade.</li><li>- Na atividade de pré-leitura 1, em relação às práticas de letramentos para a vida social e comunitária, as questões, podem trazer negociações entre os alunos.</li><li>- A atividade de leitura 1, no que se refere à multimodalidade, ao incluir textos das mídias, por meio dos websites, questões sobre as novas exigências comunicacionais são contempladas.</li><li>- Ainda na atividade de leitura 1, no que tange os letramentos para a vida social e comunitária, a leitura do texto sobre o voluntariado possibilita aos alunos compreenderem a cidadania e identificarem os problemas e situações, que estão presentes no contexto em que vivem, e agir para transformar a sociedade, a partir da busca de soluções.</li><li>- A Atividade de pré-leitura do <i>reading 2</i>, os(as) alunos(as) por meio das discussões e trabalho em grupo, podem acessar o conhecimento sobre novas culturas por meio das respostas dos colegas e professores.</li><li>- Na leitura e compreensão do <i>reading 3</i>, o assunto do cartaz favorece as práticas de letramentos para cidadania.</li></ul>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na próxima seção, apresentamos as conclusões da nossa pesquisa.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desse estudo, buscamos analisar se as atividades de leitura de dois livros didáticos (*Way to English* e *English and more*) de língua inglesa do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribuem para práticas dos multiletramentos e se elas incluem práticas de letramentos para a cidadania e para a vida social e comunitária no ensino de LI.

Para fornecer subsídios que fundamentassem a nossa análise, além da BNCC (BRASIL, 2018), que norteia questões de ensino e aprendizagem e também orienta a produção de livros didáticos (LDs) em LI, nosso trabalho iniciou com um histórico dos letramentos e da importância do contexto social do ensino. Depois, abordamos os multiletramentos e discutimos o primeiro pilar, a multiculturalidade, pois os multiletramentos estão ligados ao aumento da diversidade social local e a diversidade indica o contexto em que estamos inseridos e determina fatores de identidade.

Logo após, contemplamos o segundo pilar - o da multimodalidade ou da multiplicidade de modos de construção de significados - e vimos a complexidade dos letramentos atuais. Também abordamos os aspectos de multimodalidade, hipertextualidade e interatividade e entendemos a importância dos multiletramentos na leitura dos discursos multimodais. Após a seção de multimodalidade, trouxemos a visão sobre os conceitos da concepção dialógica da linguagem de Bakhtin ([1952] 2016) para nossa pesquisa.

Ainda em relação à fundamentação de nosso trabalho, no capítulo 3, fizemos uma introdução da Linguística Aplicada, espaço em que se encontra essa pesquisa. No mesmo capítulo, foram propostas questões sobre a formação dos professores e os desafios da escola hoje, além das dificuldades que a sociedade atual impõe à educação referente ao ensino. Esses fatores deixaram ainda mais evidente a necessidade da formação dos professores, com a finalidade de agregar competências tecnológicas e de desenvolver um novo perfil profissional. Também abordamos questões sobre o ensino e aprendizagem de LI, o pós-método, o livro didático e o PNLD.

Dando prosseguimento ao estudo, buscou-se, por meio dos documentos oficiais, os livros mais adotados pelas escolas estaduais na cidade de Curitiba, Paraná, sendo eles *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática e *English and more*, da editora Richmond Educação e estabeleceu-se critérios para a análise

dos objetos que, tiveram com matriz, três parâmetros: Presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (2018); Práticas dos multiletramentos por meio dos gêneros discursivos: multimodalidade e multiculturalidade e práticas dos multiletramentos por meio dos letramentos para cidadania, para a vida social e comunitária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A análise concluiu, primeiramente por meio dos parâmetros de análise **Presença dos gêneros discursivos multimodais orientados pela BNCC (BRASIL, 2018)**, que os livros, tanto o LDLI1 e LDLI2 oferecem os gêneros discursivos indicados na BNCC (2018). No parâmetro: **Práticas dos multiletramentos por meio dos gêneros discursivos: multimodalidade e multiculturalidade**, o livro *Way to English*, em geral, responde aos aspectos da multiculturalidade e da multimodalidade, contudo, o livro *English and more*, da editora Richmond Educação, em geral, aprofunda questões multiculturais e atende parcialmente questões de multimodalidade.

Em relação ao parâmetro, **Práticas dos multiletramentos por meio dos letramentos para cidadania, para a vida social e comunitária (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)**, no LDLI1, há a abordagem de muitos temas, e um deles, a pauta LGBTQIA+ ou seja, as questões de gênero são ofertadas no LDLI1 e também no LDLI2. Dessa forma, não se admitiu fragilizar a escola (BASILIO, 2017 *apud* PESSOAL; HOELZLE, 2017). Além disso, constatamos que há a presença de atividades de leitura que trazem a prática de letramentos para a vida social e comunitária, por meio de temas diversos. No LDLI2, a abordagem de temas nas atividades de *reading*, como por exemplo a do voluntariado, possibilita aos alunos a compreensão do que é viver em comunidade e como eles podem transformá-las quando praticam o voluntariado.

*E agora José?*<sup>116</sup> – A pesquisa acabou? A educação nos parece muito complexa para um ponto final. Se não nascemos prontos e acabados, podemos projetar ideias para nosso futuro e, como extensão a esse estudo, espera-se, em trabalhos futuros, ouvir as necessidades emergentes da comunidade escolar e criar um passo a passo, com a comunidade, que poderia auxiliar na adoção do LD em LI, que contemple o nível de dificuldade, a análise dos temas ofertados, além da visão

---

<sup>116</sup> Referência ao Poema: E agora, José? de Carlos Drummond de Andrade.

se, por meio do que é proposto, eles podem (ou não) auxiliar as práticas de multiletramentos em termos da realidade situada desses professores. Também espera-se oferecer para a comunidade escolar, por meio de atividade de extensão, ferramentas que os auxiliam na forma de utilizar o LD em LI, não como um pilar que fundamenta seus planejamentos.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, R. L. *What do we want teaching materials for?* **ELT Journal**, v. 36, i. 1, p. 5–18, out. 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAUMGARTEN, M.; HOLZMANN, L. Tecnologia. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.) **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2011, p. 391-397.
- BERTONHA, G. Educação Linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma Leitura Crítica sobre o Ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental a Luz da Perspectiva de Repertórios Translíngues. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 1, maio 2020, p. 227-246. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70594>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, maio-ago 2019, p. 434-452. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46433>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BONINI, A.; YANO, D. de C. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 8, n. 2, ago. 2018, p. 323-343. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1145/514>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Programas / PNLD / Histórico. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 27 set. 2020
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 29 nov. 2019.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel. p. 131-163.

BROWN, H. D. *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment* In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2019. 392p.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by design**. Palgrave, Macmillan: University of Illinois, USA, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *New media, new learning*. In: COLE, D.; PULLEN, D. **Multiliteracies in motion: current theory and practice**. New York: Taylor & Francis, 2009.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org). **Leituras: Múltiplos olhares**. Campinas, Mercado das Letras, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Educação**, [S.l.], v. 37 (3), 2014, p. 400-411. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/18148/12448>. Acesso em: 10 de Jan, 2021.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. Parábola. São Paulo, 2016.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI,

C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010, p. 481-491.

DA SOUSA JÚNIOR, S. N. Ensino de línguas e práticas reflexivas na perspectiva da linguística aplicada. **Revista Sobre(vivências) de professoras e professores**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 67 – 75, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1060>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DE SOUSA JÚNIOR, M. G.; DA SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. Tecnologias digitais e formação de professores: implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de licenciatura em Letras. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.12, n.2, p. 150 - 169, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4054>. Acesso em: 03 dez. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed., Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FLICK, U.; NETZ, S.; SILVEIRA, T. da. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian Learners** 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais – 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian Learners**. 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais. Manual do Professor. 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift** para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 [1996].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**, Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. Bristol, PA: The Palmer Press, 1990 [2015].

GEE, J. P. *New people in new worlds: networks, the New Capitalism and schools*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge. p. 43-68, 2000.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GOODSON, I.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; MANGAN, M. **Cyber spaces/social spaces**. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A. 2006.

KALANTZIS M., COPE, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KAWACHI, G. J. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. **Revista X**, v. 2, n. 0, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43353>. Acesso em: 05/12/2020

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift** para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KRESS, G. *Multimodality*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006. p. 182–202.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Routledge, London, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English Language teaching*. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: Understanding language teaching. **TESOL Quarterly** 28, s.l., 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies: social, cultural and historical perspectives**. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LIMA, L. B. A.; LEAL, T. F. Os gêneros discursivos em livros didáticos: os desencontros do processo de didatização. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; BUNZEN, C.

**Livro didático:** dos contextos aos usos em sala de aula. Recife: Pipa Comunicação, 2020. p. 113-134.

LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LUKE, C. **Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times** CARMEN LUKE. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

MAGNANI, Luiz Henrique. **UM PASSO PARA FORA DA SALA DE AULA: NOVOS LETRAMENTOS, MÍDIAS E TECNOLOGIAS**. Revista X, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248>>. Acesso em: 07 dez. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.23248>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo Cortez, 2016.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. 296p. ISBN 978-85-88456-74-7.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo das Línguas Estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial. São Paulo: PUC-SP, p. 419-435, 1999.

MOITA LOPES, L. P (Org.). **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2020.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** [on-line]. v.30, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jan. 2021.



OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2017.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Ilusão, aquisição ou participação. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: Reflexões e percepções. In: Palú, J., Schültz, A.; Mayer, Leandro (org). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz alta: Editora Ilustração, 2020. p. 87-106.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.48, n.1, p. 53-69, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132009000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2020.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781–800, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>. Acesso em: 16 fev. 2021.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift** para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.23-39.

RAJAGOPALAN, K.; PEREIRA, M. N. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 21 set. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em 23 dez. 2020.

RIBEIRO, A. E. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na web. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 9, n. 3, p. 585-602, 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: **ANAIS DO SETA**, v. 2, 2008. p. 435-440. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230215161.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA** [on-line], vol.31, n.2, pp.411-445, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTO JORGE M. L.; TENUTA, A. K O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: O Papel do livro didático. In: **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

SILVA, E. T. da. **Livros didáticos**: do ritual de passagem a ultrapassagem. Em aberto. Brasília, 1996. p. 8-11. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, G. A.. A era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979/16359>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SILVA, R. C. da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 abr. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0->

WU\_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ\_ZXp35z9zDVrmSYQw. Acesso em: 14 de out. 2021;

SOUSA, A. de A. O.; ANDRADE, J. M. M. Linguística Aplicada: um Percorso Histórico. **Revista Ininga**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/5823/3621>. Acesso em: 02 mar. 2020.

STREET, B. V. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'** Brian Street: King's College, Londres, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1995] 2014. 240p.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.121-151.

TILIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. Prefácio. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

VALVERDE, I. et al. **English and More!**. 1 ed. Richmond Educação, 2018.

VALVERDE, I. et al. **English and More**. Manual do Professor 1 ed. Richmond Educação, 2018.

FRANCO, C.; TAVARES, K. Way to English for Brazilian Learners. 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais. Manual do Professor. 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. 2 ed. Recife: Editora Pipa Comunicação, 2013

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. p.170-180. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; \_\_\_\_\_ (orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora. 2016.

XAVIER, R. P.; URIO, E. da L. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54, jun. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jan. 2021.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 24-29.