

Coordenadoria  
do Curso de Letras  
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**SABRINA MARIA COSTA MARCELINO**

**O USO DA MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO:  
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

São João del-Rei

Julho de 2023

**SABRINA MARIA COSTA MARCELINO**

**O USO DA MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO:  
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenadoria do Curso de Letras – Língua  
Inglesa e suas Literaturas, da Universidade  
Federal de São João del-Rei, como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciado em  
Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas.

Orientador(a): Denise Silva Paes Landim

São João del-Rei

**Julho de 2023**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Aquele que esteve comigo durante toda a trajetória acadêmica e que me permitiu viver isso.

Aos meus pais, que estiveram me apoiando nesta trajetória, me auxiliando financeiramente e emocionalmente. Agradeço por me apoiarem a continuar meus estudos em uma Universidade, mesmo sem conhecimento deste universo acadêmico;

Aos meus amigos: antigos, que me acompanharam desde minha adolescência e conhecem os caminhos percorridos por mim até conseguir cursar o Ensino Superior em uma Universidade Federal. Aos novos, que chegaram nessa minha nova fase da vida (acadêmica) e fizeram os meus dias mais felizes; permitindo-me, ainda que em meio aos desafios, viver momentos leves e de alegria. A amizade é um apoio crucial nessa trajetória;

Aos meus colegas de sala que muito contribuíram para a minha formação, compartilhando seus conhecimentos e vivências, permitindo-me conhecer e aprender mais sobre outros pontos de vista, contextos e culturas. A troca de conhecimentos é essencial para a aprendizagem;

Aos meus queridos e amados professores. Agradeço por todo o esforço em fazer do processo de ensino-aprendizagem algo prazeroso, ainda que desafiador. Agradeço também por compartilharem mais do que conhecimentos linguísticos, literários e/ou culturais. Vocês compartilharam ensinamentos para a vida. Tenho cada um em meu coração;

Aos meus parentes, que me apoiaram a dar continuidade aos meus estudos. Agradeço por cada palavra de apoio e incentivo;

Ao coordenador do curso - Letras Língua Inglesa e Suas Literaturas, pela prontidão em esclarecer dúvidas a respeito do curso e por me auxiliar nessa trajetória.

À minha orientadora, que me recebeu como orientanda deste trabalho ao ingressar na Universidade Federal de São João del-Rei e permitiu que eu o executasse dentro do tempo sonhado. Agradeço pelos ensinamentos, apoio e compreensão.

A todos os colaboradores da Universidade Federal de São João del-Rei, que, ao desempenhar suas funções, contribuem para que haja um ambiente propício e seguro para os estudos;

A todas as pessoas que durante esses anos me apoiaram de alguma forma, me ajudaram em momentos de necessidade e, assim, me permitiram concluir essa etapa com maestria.

## RESUMO

A multimodalidade está presente no cotidiano da população em geral. No que concerne ao Brasil, parte considerável da população possui acesso à internet e, conseqüentemente, está exposta a uma variedade de textos, veiculadas de diversos modos: verbal, visual, oral, gestual, dentre outros ou na soma destes. Considerando isto, o presente estudo visa aliar o uso de textos multimodais presentes no cotidiano do estudante de escolas públicas ao ensino de língua inglesa, por meio da análise do *design* multimodal (construção de significados), respondendo aos questionamentos: quais meios podem ser utilizados para que haja o uso da multimodalidade – especificamente dos textos multimodais – nas aulas de língua inglesa? Como os professores podem estabelecer o uso dos textos multimodais de modo a promover também a criticidade? Assim sendo, objetivou-se elencar possibilidades de trabalho na sala de aula de língua inglesa, segundo a perspectiva dos Multiletramentos. Para isto, foi realizada uma revisão bibliográfica e posteriormente foram selecionadas e analisadas algumas atividades presentes nos livros didáticos *It fits* e *Circles*, quanto à possibilidade de aplicação em sala de aula de língua inglesa à luz dos elementos de construção de significado trazidos pelo New London Group (1996), e dos movimentos trazidos pela Pedagogia dos Multiletramentos. Os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa foram: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Alves (1988), Piaget (1999), New London Group (1996), Gee e Hayes (2011), Rojo e Moura (2019), Ferraz e Kawashi-Furlan (2019), dentre outros. Assim, foi elaborado um quadro-modelo para análise das atividades. Neste estudo, constatou-se a possibilidade de trabalho com a contextualização de textos multimodais para o aluno bem como com a criticidade, por meio da construção de significados em textos multimodais. Apesar dos desafios, as sugestões contidas nesse trabalho podem ser empregadas a partir de recursos disponíveis no contexto escolar público, bem como através da aplicação ou da adaptação de atividades trazidas por livros didáticos ou mesmo por meio de textos multimodais disponíveis na internet. Ademais, foi constatada a importância do professor no processo de ensino, visto que a aula não se resume ao livro didático. É necessário o olhar do professor para a aula de modo a selecionar e adaptar atividades, de acordo com o contexto dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de Inglês. Língua Inglesa. Multimodalidade.

## ABSTRACT

Multimodality is present in the daily life of the general population. With regards to Brazil, a considerable part of the population has access to the internet and, consequently, is exposed to a variety of texts, conveyed in different ways: verbal, visual, oral, gestural, among others or in the sum of these. Considering this, the present study aims to combine the use of multimodal texts present in the daily life of public school students with the teaching of the English language, through the analysis of the multimodal *design* (construction of meanings), answering the questions: what means can be used to the use of multimodality - specifically multimodal texts - in English language classes? How can teachers establish the use of multimodal texts in a way that also promotes criticality? Therefore, the objective was to list work possibilities in the English language classroom, according to the perspective of Multiliteracies. For this, a bibliographical review was carried out and later some activities present in the textbooks *It fits* and *Circles* were selected and analyzed, regarding the possibility of application in the English language classroom in the light of the elements of construction of meaning brought by the New London Group (1996) and the movements brought by the Pedagogy of Multiliteracies. The theoretical references that supported the research were: Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Alves (1988), Piaget (1999), New London Group (1996), Gee and Hayes (2011), Rojo and Moura (2019), Ferraz and Kawashi-Furlan (2019), among others. Thus, a model table was prepared for the analysis of activities. In this study, the possibility of working with the contextualization of multimodal texts for the student was verified, as well as with the criticality, through the construction of meanings in multimodal texts. Despite the challenges, the suggestions contained in this work can be used from resources available in the public school context, as well as through the application or adaptation of activities brought by textbooks or even through multimodal texts available on the internet. In addition, the importance of the teacher in the teaching process was verified, since the class is not limited to the textbook. It is necessary for the teacher to look at the class in order to select and adapt activities, according to the context of the students.

**Keywords:** teaching-learning english, english language, multimodality

## LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1 - Multimodalidade - mapa conceitual	20
IMAGEM 2 - Atividade número 4 da Unidade 2 do livro <i>It fits</i>	30
IMAGEM 3 - Atividade número 2 da Unidade 4 do livro <i>It fits</i>	33
IMAGEM 4 - Atividade número 3 da Unidade 2 do livro <i>Circles</i>	36
IMAGEM 5 - Atividade página 85 do livro <i>Circles</i>	40
IMAGEM 6 - Atividade página 86 do livro <i>Circles</i>	41
IMAGEM 7 - <i>You're wrong, Google!</i>	45

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Elementos de construção de significado na atividade	31
QUADRO 2 - Elementos de construção de significado na atividade	34
QUADRO 3 - Elementos de construção de significado na atividade	37
QUADRO 4 - Elementos de construção de significado na atividade	42

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. OBJETIVOS	12
2.1. Objetivo geral	12
2.2. Objetivos específicos	12
3. METODOLOGIA	13
4. REFERENCIAIS TEÓRICOS	14
4.1 Língua e linguagem	14
4.2 Contextualização histórica geral: da alfabetização à multimodalidade	16
4.3 Desafios encontrados no contexto escolar público	24
4.4 Políticas educacionais e multimodalidade: BNCC e PNLD	26
5. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO	29
5.1 Análise de material didático	30
5.1.1 Análise de duas atividades do livro didático It fits, do 9º ano do ensino fundamental	30
5.1.2 Análise de duas atividades do livro didático Circles, do 1º ano do ensino médio	35
5.2 Sugestão de atividade para trabalho na perspectiva multimodal	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
7. REFERÊNCIAS	50



## 1. INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias digitais, o modo com que os textos são veiculados mudou significativamente. O avanço na criação de ferramentas proporcionou uma gama de modalidades de aperfeiçoamento na elaboração de uma imagem, de um texto e na maneira de se comunicar com o receptor da mensagem. Não mais somente papel, caneta e texto verbal são as ferramentas utilizadas para fins de aprendizagem e de comunicação. O uso de mídias para a veiculação de mensagens tornou-se prioritário em vários contextos e é, portanto, realidade no cotidiano de parte considerável da população mundial. Cunhou-se, então, o termo multimodalidade para abarcar tais modos de significação. Assim sendo, compreende-se a importância de práticas letradas e contextualizadas no ambiente escolar.

Pessoas de todas as faixas-etárias fazem uso da internet e das mídias e, conseqüentemente, deparam-se com diversos tipos de textos e informações. Mesmo que cerca de 90% da população brasileira tenha acesso à internet, (BRASIL, 2022) muitas vezes, tais usuários da *web* não sabem lidar com este ambiente e, assim, recebem as informações veiculadas neste contexto como verdades/informações confiáveis, portanto, é importante considerar que tal uso pode ser benéfico ou maléfico. O uso demasiado da tecnologia digital pode trazer efeitos negativos, acarretando em falta de atenção, desinteresse etc. O excesso de velocidade também pode resultar em falta de criticidade, logo, há uma necessidade do equilíbrio no uso de tais ferramentas.

No entanto, quando o assunto é sala de aula, muitas vezes os alunos já não querem ou veem propósito na aprendizagem mais tradicional, mais conhecida como *grammar/translation* (gramática e tradução), pois estão inseridos no modo de vida ligado à tecnologia e aos diversos tipos de textos que veiculam no mundo atual, o qual parece se distanciar do processo de ensino.

Referente à aprendizagem de uma língua estrangeira, esse interesse tende a se distanciar ainda mais, pois a cultura e língua do outro é algo diferente ou, até mesmo, distante para parte considerável dos estudantes. Como professores e futuros professores, não podemos negar este fato e, a partir disso, devemos trazer práticas mais contextualizadas para os alunos a fim de agregar no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Por isso, compreende-se a necessidade de que as práticas de sala de aula devem englobar o uso de recursos e de textos

multimodais, a fim de que haja o conhecimento do uso destes recursos e da leitura destes textos multimodais.

Contudo, não se condena o uso da abordagem tradicional "que pode ter seu lugar em determinados momentos da aula e em determinados contextos, só não deve se tornar a única a ser adotada" (LEITE, 2018, p. 69). Em certas ocasiões em salas de aula, há a necessidade da tradução para a língua materna ou mesmo a explicação de algum ponto gramatical em língua materna de modo que esclareça aos alunos alguma dúvida. Isso se deve ao fato de que, no contexto de escolas públicas, o contato que os estudantes possuem com a língua e/ou cultura externa não costuma ser frequente e, por isso, há uma maior dificuldade na compreensão em alguns momentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, n.p., *online*), em suas competências gerais, enfatiza o uso “das diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal e visual, sonora e digital [...] para que os estudantes possam se expressar, partilhar informações e produzir sentidos” e que seja necessário

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.

No entanto, ainda que se defenda o trabalho com a multimodalidade, é necessário considerar as implicações que o trabalho com a multimodalidade traz, pois, ainda que o professor decida seguir essa normativa trazida pela Base, a realidade com a qual ele se depara pode não permiti-lo seguir tais diretrizes elencadas na Base, devido à falta de tempo, de recursos, dentre outros desafios.

Como ex-aluna de escolas públicas e professora de língua inglesa em formação inicial, pude vivenciar situações pertinentes ao âmbito escolar público tanto como aluna quanto como participante de programas de formação inicial, como PIBID e Residência Pedagógica. Como aluna, pude experimentar: o ensino focado nas estruturas gramaticais e na tradução para a língua materna; a falta de recursos materiais, como livro didático; dificuldade de acesso às novas tecnologias e de contextualização da aprendizagem. Tais fatores me permitiram refletir sobre o

âmbito de ensino em escolas públicas durante minha graduação e acerca das melhorias que podem ser feitas neste quadro.

Já como pibidiana e residente pedagógica pude ouvir frases como: "Não sei nem português, vou saber inglês?" e constatar a falta de conscientização da importância da aprendizagem de uma nova língua. Nessa fase, pude ter um olhar mais crítico e perceber lacunas e possibilidades de trabalho em sala de aula de língua inglesa de escolas públicas. Tais fatores motivaram minha pesquisa na área.

Das escolas que presenciei em ambas experiências retratadas, houve diferenças. Embora houvesse em uma escola uma sala de vídeo, uma sala com *datashow* - na qual o uso era feito mediante agendamento - e, também, uma sala de informática, raramente elas eram utilizadas pelos professores. Houve também escola que possuía uma sala de aula exclusiva para o ensino de língua inglesa e uma sala com *datashow*. Já outra escola possuía *datashow* nas salas de aula, facilitando o trabalho do professor com as tecnologias digitais, pois não precisava se deslocar com a turma.

Considerando tais desafios e a diversidade de contextos escolares públicos existentes, teremos como perguntas orientadoras de pesquisa: como é/seria possível o trabalho com a multimodalidade no ensino de língua inglesa neste contexto (na prática)?; Quais meios podem ser utilizados para que haja o uso da multimodalidade - especificamente dos textos multimodais - nas aulas de língua inglesa? Como os professores podem estabelecer o uso de textos multimodais como um aliado no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, de modo a promover também a criticidade?

Apesar de este estudo estar focado no contexto escolar público, vale ressaltar que o trabalho com a multimodalidade e com a leitura de textos multimodais por meio da análise do *design* multimodal é essencial também nos demais contextos escolares, como, por exemplo, nas escolas da rede particular de ensino.

Esta pesquisa torna-se relevante para a área da Linguística Aplicada pois parte significativa dos estudantes têm acesso à internet e aos textos multimodais. Como, então, ignorar a multimodalidade? Assim, aliar o uso de textos veiculados nas mídias ao ensino de língua inglesa significa contextualizar a aprendizagem, dando sentido a ela.

O trabalho está, portanto, dividido em 5 seções, além desta introdução: a seção de metodologia; referenciais teóricos; análise das atividades sob a perspectiva dos Multiletramentos; e as considerações finais.

Para responder às perguntas orientadoras da pesquisa, definimos, a seguir, os objetivos gerais e específicos.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo geral**

Discutir o uso da multimodalidade no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua franca, no contexto escolar público de ensino, apontando e propondo possibilidades para o trabalho que, muitas vezes, enfrenta condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento (processo de ensino e aprendizagem).

### **2.2. Objetivos específicos**

Apontar como os recursos de textos multimodais podem propiciar a aproximação do aluno ao seu contexto, promovendo um maior engajamento dele nas aulas, propiciando possibilidades para o trabalho com a criticidade no ambiente escolar;

Investigar o uso da multimodalidade nos livros didáticos aprovados pelo PNLD para o 9º ano do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino médio;

Apontar possível uso dos textos multimodais presentes nos livros (caso haja) nas aulas de língua inglesa a fim de promover a criticidade;

Elaborar uma atividade com o uso de um texto multimodal para o âmbito escolar público.

### 3. METODOLOGIA

Considerando a variedade de assuntos que emergem ao se tratar dos letramentos, dos multiletramentos e também dos novos letramentos - nos quais se inclui a multimodalidade - objeto desta pesquisa - , realizamos uma revisão bibliográfica referente à multimodalidade na perspectiva dos multiletramentos, relacionando-a ao tema proposto. Posteriormente, foi feita a análise de atividades presentes em unidades de livros didáticos aprovados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático): um para o 9º ano do Ensino Fundamental e um para o 1º ano do Ensino Médio, apontando possibilidades de aplicação desses exercícios em sala de aula de língua inglesa.

Os livros didáticos foram selecionados de acordo com a acessibilidade no momento da realização deste estudo. Já as atividades para análise foram selecionadas com base nos textos multimodais presentes nelas, os quais permitem a construção multimodal de significado. Buscou-se selecionar atividades que possuem textos compostos pelos modos verbal e não-verbal para uma construção de significado entre diferentes modos de significação. Ademais, buscou-se analisar diferentes tipos de textos, tais como: cartum, meme e anúncio, com diferentes temáticas.

Para esta análise, foi elaborado um quadro, a fim de identificar os elementos de construção de significado presentes no texto estudado na atividade. Além disso, o quadro possui a finalidade de identificação da cobertura de tais elementos na atividade trazida pelo livro didático, os quais são trazidos por Grupo de Nova Londres (2021).

A partir da análise, foram feitas sugestões de adaptação para a atividade, de modo a cobrir todos os elementos de construção de significado ou elementos de análise de *design* multimodal de significado e também os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Na próxima seção abordaremos os referenciais teóricos deste estudo.

## 4. REFERENCIAIS TEÓRICOS

### 4.1 Língua e linguagem

Para a compreensão das questões que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua, faz-se necessário o entendimento dos significados concernentes a este termo.

De acordo com Gee e Hayes (2011, p. 5, tradução minha<sup>1</sup>), a língua pode ser vista como “um conjunto de 'regras' em nossas mentes ou cérebros que nos diz como falar 'gramaticalmente', ou seja como um “fenômeno cognitivo” (GEE; HAYES, 2011, p. 6). Uma outra forma é a compreensão de que a língua “é algo fisicamente presente no mundo [...] na forma de discurso, gravações de áudio, e escritas [...] um objeto material.” (GEE; HAYES, 2011, p. 14). Pode ser conceituada como “um conjunto de convenções sociais, compartilhado por um grupo de pessoas, sobre como comunicar” (GEE; HAYES, 2011, p. 6), como ocorre em um jogo de *baseball*. Importante ressaltar a diferença que permeia as linguagens escrita e oral.

Embora em livros esteja implícito, de alguma forma, o padrão gramatical correto de como as pessoas devem utilizar a língua para se comunicar, há, em contrapartida, a ponderação de que elas nem sempre o fazem desta maneira. Um exemplo disso são as crianças: “Crianças não leem livros de nenhuma sorte para aprender como falar” (GEE; HAYES, 2011, p. 6).

A partir disso, pode-se considerar que a língua pode ser tanto social (determinada por padrões linguísticos gramaticais) quanto individual (adquirida pelo indivíduo e adaptada por ele) ao passo que “também parece ser também moldada por convenções sociais além do nosso controle individual” (GEE; HAYES, 2011, p. 6). No segundo caso, há o controle do indivíduo sobre o que ele diz, particularizando a linguagem de cada um, ou seja, “cada um de nós tem nosso próprio estilo único” (GEE; HAYES, 2011, p. 7).

“A linguagem se desenvolveu como a capacidade dos humanos [...] no curso da evolução humana e então foi transformada pelas culturas quando elas inventaram novas variedades de línguas para propósitos específicos” (GEE; HAYES, 2011, p. 8-9). Portanto, considerando as transformações ocorridas na sociedade até a atualidade, da linguagem oral às linguagens escritas (GEE; HAYES, 2011, p. 9) e sinalizada (GEE; HAYES, 2019, p. 14) e o

---

<sup>1</sup> Todas as traduções de textos originalmente em língua inglesa são de minha responsabilidade.

uso dos diferentes tipos de linguagem: verbal (escrita) e não-verbal (imagens, vídeos, dança), pondera-se aqui abordagens que englobam as diferentes semioses/modalidades como aliadas do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tendo em vista a multiplicidade de recursos/textos para a comunicação na sociedade.

Os conceitos apresentados nesta e nas seções anteriores são importantes para a compreensão da abordagem utilizada ao se propor e analisar atividades.

Haja vista que se objetiva trabalhar com possibilidades de ensino de língua inglesa por meio de textos multimodais, é importante ressaltar que nem sempre lidou-se com textos escritos, impressos, e agora: digitais. A escrita veio a surgir “em certos impérios da Antiguidade”. (GEE; HAYES, 2011, p. 18)

Como abordado por Gee e Hayes (2011, p. 5, grifo nosso):

O Novo Testamento (João 1:1) diz: No princípio era a palavra, e a Palavra estava com Deus, e a Palavra era Deus. Para os seres humanos, esta primeira palavra era falada. **Linguagem oral** é nosso presente original. A **linguagem escrita** veio muito depois. **Mídias digitais** ainda mais tarde.<sup>2</sup>

Todas essas transformações no campo linguístico culminaram em mudanças nos âmbitos social e cultural, haja visto que língua, cultura e sociedade estão interligadas, o que nos permite pensar acerca de textos que veiculam no cotidiano do aluno para ensino-aprendizagem da língua, da cultura e da criticidade.

Retomando ao campo linguístico, mais especificamente, quando se trata da linguagem oral e da língua de sinais, todos os indivíduos foram considerados produtores (falantes) e consumidores (ouvintes) até certo momento da história, até que emergiram restrições quanto à autoridade de produção e consumo linguístico.

Primeiramente, tal autoridade foi dada a dirigentes governamentais, a saber: aos reis, aos idosos e aos líderes religiosos conhecidos como xamãs — silenciando, assim, a população "comum" da sociedade. Já na Idade Média, a autoridade dada para discursar e ser ouvinte foi estabelecida de forma hierárquica entre reis, bispos, cavaleiros, senhores, proprietários de

---

<sup>2</sup> The New Testament (John 1:1) says: In the beginning was the Word and the Word was with God, and the Word was God. For humans, that first word was spoken. Oral language is our original gift. Written language came along much later.

terras, comerciantes e a população em geral, respectivamente. Com o surgimento da escrita, essa disparidade adquiriu menor proporção, permitindo que os cidadãos escrevessem em vários locais, no anonimato — mantendo certo distanciamento de tempo e espaço com a autoridade.

Além disso, a escrita permitiu que as pessoas fossem produtoras (escritores) e consumidores (leitores) de textos, e também o confronto com autoridades em espaço de tempo, como mencionado anteriormente. Após a chegada da impressão, essa atividade tomou proporções ainda maiores, devido à publicação e à distribuição dos trabalhos escritos, embora as condições e oportunidades referentes à publicação e à distribuição de trabalhos escritos fossem restritas à população abastada da sociedade (GEE; HAYES, 2011).

No que concerne às mídias digitais, Gee e Hayes (2011) reiteram a possibilidade de igualdade quanto ao poder de produção e de recepção de textos. Isso se deve ao baixo grau de criteriosidade estabelecido nas mídias, onde há maior possibilidade de as pessoas conseguirem escrever e compartilhar suas escritas sem necessidade de supervisão das autoridades, podendo até criar anúncios, vídeos e *mainstreams* e competir com conteúdos profissionais. Vale ressaltar, no entanto, que existem leis que regem o ambiente cibernético, tais quais regem o mundo externo a esse ambiente (OLIVEIRA, 2022). Além de uma maior liberdade quanto à publicidade de textos, as mídias digitais permitiram a veiculação de textos não somente por meio da linguagem escrita, mas visual, tipográfica, dentre outras.

A seguir, será abordado o processo histórico que se refere aos multiletramentos e à multimodalidade.

## **4.2 Contextualização histórica geral: da alfabetização à multimodalidade**

Objetiva-se nesta seção abordar os pressupostos teóricos que abrangem a área de letramentos, contextualizando a origem desses termos a fim de que sejam compreendidas as hipóteses que concernem o uso da multimodalidade como aliada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

O termo *letramento* surgiu no contexto brasileiro nos anos 1980, antes disso, os termos que permeavam tanto o âmbito escolar inicial dos alunos na primeira infância - no que tange o ensino da língua portuguesa - quanto o acadêmico eram: *alfabetização* e *alfabetismo* (ROJO;



MOURA, 2019). Embora o primeiro não tenha sido erradicado, outras formas de abordagens e práticas de ensino surgiram ao longo dos anos.

A princípio, a definição de alfabetização estava relacionada à produção de conhecimento e envolvia “o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de maneira geral” e abrangia “a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar uso da linguagem de maneira geral” (ROJO; MOURA, 2019, p. 13). Haja vista tais definições, se assim sucedesse na prática, não haveria a necessidade de cunhar outros termos como *(an)alfabetismo*, *semianalfabetismo* e *letramento*.

Todavia, o conceito que unia teoria e prática, neste caso, era o de alfabetização como o ato de “se apropriar do alfabeto, da ortografia e da língua que se fala [...] dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua” (ROJO; MOURA, 2019, p. 15).

A Unesco menciona que, em 1958, o conhecimento do alfabeto de como codificar e decodificar palavras era insuficiente para lidar na labuta diária, logo, a alfabetização passa a ser compreendida como “capacidade de ler e escrever com um enunciado curto da vida cotidiana” (1958 apud Ribeiro 1977: 155 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 15). Mais à frente, a pessoa alfabetizada é reconhecida como aquela que possui a capacidade de engajamento “em todas as atividades nas quais a alfabetização seja requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comunidade e também para capacitá-la a continuar a usar leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade” (ROJO; MOURA, 2019, p. 15).

Por outro lado, a pessoa que “não consegue funcionar nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16) passou a ser denominada analfabeto funcional, na década de 1970. Tais práticas anteriormente mencionadas referem-se às “competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16), como ler um romance, utilizar o cartão do banco etc.

A reflexão teórica cunha, então, o termo *letramento*, no Brasil, originário da língua inglesa “*literacy*”, e principia uma disputa de espaço no ambiente escolar e acadêmico (ROJO; MOURA, 2019). O termo

“busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais [...] ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos socialmente diversificados” (Ibid, p. 18).

Por vezes, pode ser compreendido como *alfabetismo*, porém ele veio expandir a abordagem de práticas sociais letradas. No entanto, com o passar dos anos, as tecnologias, como a mídia televisiva e jornalística, por exemplo, as novas maneiras de viver e a diversidade de contextos, comunidades e culturas, apontavam para a pluralidade do termo, como afirmam Rojo e Moura (2019).

Assim, trabalhar com letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita - leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo - que envolvem o trato prévio com textos escritos, como é o caso dos telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem (ROJO; MOURA, 2019, p. 18).

Mais tarde, em 1996, surgiu a necessidade da existência do que é reconhecido atualmente como a pedagogia dos multiletramentos em um manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL) ou *New London Group (NLG)* - um grupo de pesquisadores de letramentos (ROJO; MOURA, 2019).

O grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devido às novas TIC'S, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convicção com a diversidade cultural (ROJO; MOURA, 2019, p. 12).

Discussões, tais como: “O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, imigrantes, que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não-padrão?” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 103) eram pauta em seus encontros. *The New London Group* afirmava que a negligência com assuntos pertinentes às comunidades locais contribuía para que a violência se propagasse.

Considerando isso, via-se a necessidade de adequação do ensino linguístico à realidade vivenciada pelo aluno fora dos muros da escola. Não obstante, o constante avanço das ferramentas para acesso às informações permitiu abordagens que englobassem os

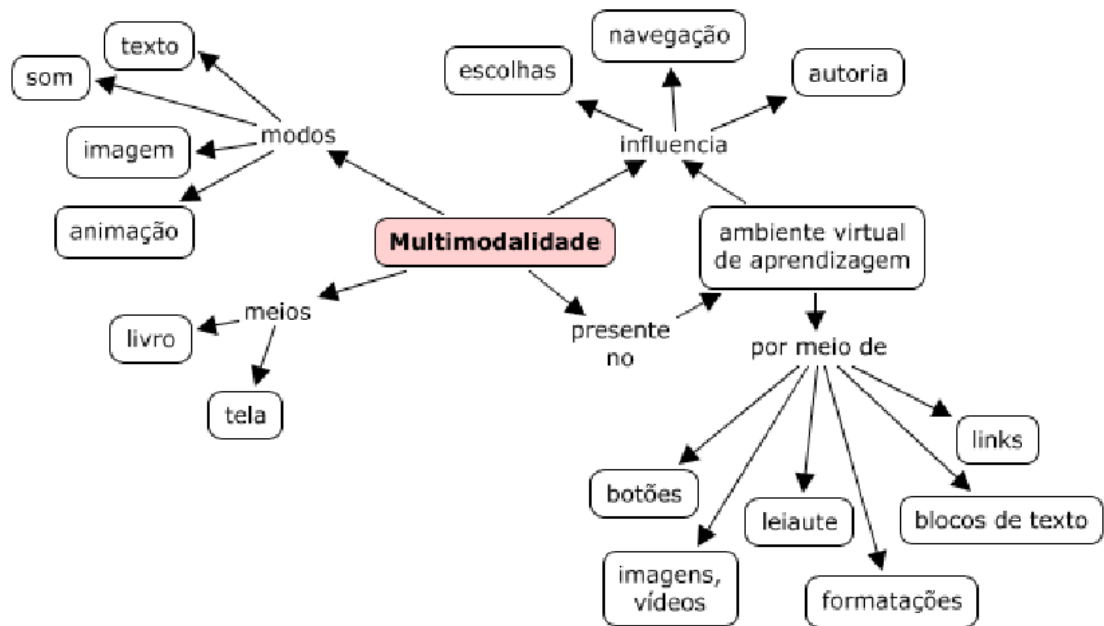
multiletramentos devido às diversas semioses que surgiam no contexto comunicativo (ROJO; MOURA, 2019, p. 12-13).

Assim sendo, “são necessárias novas ferramentas - além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) - de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2019, p. 21) e, conseqüentemente, novas práticas que abarque um novo tipo de conteúdo. Rojo e Moura (2019) se referem, entretanto, às “novas práticas de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas” e às práticas “de análise crítica como receptor”, sendo necessários os novos letramentos e os multiletramentos.

Isso se deve também ao caráter hiper que os novos textos possuem, como hipertextos e hipermídias (ROJO; MOURA, 2019, p. 11), que podem ser compreendidos como: “apresentação de informações escritas, organizadas de tal modo que dá ao leitor possibilidade de escolher diversos caminhos, partindo de seqüências associativas, de acordo com o seu interesse, em lugar de seguir um encadeamento linear único” (HIPERTEXTO, 2023, *online*) e “conjunto de informações armazenadas e veiculadas por meio de um computador, que permite que o usuário tenha acesso a diversos documentos (textos, imagens estáticas, vídeos, sons, etc) por remissão associativa com *links* de hipertexto” (HIPERMÍDIA, 2023, *online*), respectivamente.

Emerge o termo *Multimodalidade*, que é compreendido como “o uso de mais de um modo em um texto ou evento de construção de significado” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 181). Tais modos de significação são identificados como: “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo, oral” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 181). O quadro a seguir explana o conceito de multimodalidade, de forma multimodal.

**Imagem 1 - Multimodalidade - Mapa conceitual**



Fonte: MEDEIROS (2016).

Ou seja, multimodalidade significa vários modos (texto, som, imagem, animação), que podem ser encontrados por meio do livro e da tela. Está presente no ambiente virtual de aprendizagem por meio de botões, leiaute, links, formatações, dentre outros. Embora a multimodalidade

não seja algo novo, posto que sempre foi uma parte essencial da construção de significado na história humana, não importa o quanto as escolas tradicionais tentaram separar as formalidades do letramento alfabético, a multimodalidade é, indubitavelmente, muito mais significativa na era das novas mídias digitais (FERNANDES; HAUS, 2022, p. 181).

Ou seja, a multimodalidade está “em alta” em “tempos digitais”. No entanto, o seu devido uso em sala de aula pode ser desafiador por conta do contexto escolar em que o professor irá trabalhar, às necessidades deste ambiente escolar, dentre outros. Reitera-se aqui o trabalho com textos multimodais como aliado no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ao se tratar de letramentos, multiletramentos, novos letramentos e multimodalidade, havia divergências de opiniões. Kress e Street (2006 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 20) afirmam que o campo referente aos letramentos busca “entender o que as pessoas agindo juntas estão fazendo” e o da multimodalidade

entender as ferramentas com as quais essas mesmas pessoas estão fazendo o que estão fazendo [...] o importante é ver como esses dois campos (multimodalidade e novos estudos do letramento) podem conversar um com o outro na tentativa de encontrar semelhanças e diferenças (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Todavia, Street (apud ROJO; MOURA, 2019) mostra-se duvidoso no que diz respeito à inclusão da multimodalidade nos estudos dos multiletramentos, pois isso permitiria o “alargamento do conceito de letramentos para além das fronteiras possíveis e o abandono da perspectiva antropológica e etnográfica fundante da perspectiva dos letramentos, por isso dito ‘novos’” (ROJO; MOURA, 2019, p. 21). Por outro lado, Kress (apud ROJO; MOURA, 2019, p. 21) está com o foco na multimodalidade sem influência ou participação nos letramentos e multiletramentos, “se é que podemos chamar de multiletramentos práticas de recepção e produção de textos/discursos materializados em outras modalidades de linguagem que não a escrita” (ROJO, MOURA, 2019, p. 21).

Ainda segundo Kress (2003 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 21):

os dois modos - escrita e imagem - são governados por lógicas distintas e tem claramente propiciações diferentes. A organização da escrita - ainda baseada na lógica da fala - é governada pela lógica do tempo e pela lógica da sequenciação de seus elementos no tempo, em arranjos temporalmente regidos. A organização da imagem, ao contrário, é governada pela lógica do espaço e pela lógica da simultaneidade de seus elementos visuais retratados em arranjos organizados espacialmente.

Estreitando as definições, o termo “multiletramentos refere-se à variabilidade da criação de significados em diferentes contextos sociais e culturais” (ROJO; MOURA, 2019, p. 22), ou seja, não há a possibilidade de foco “somente na regra das formas padrão da língua nacional” (ROJO; MOURA, 2019, p. 22) devido à diferença na criação de significados que varia dependendo de contexto e de cultura. O termo também se refere ao uso da linguagem que emerge das mídias de informação: “significados são construídos de maneira cada vez mais

multimodais, nas quais os modos de significação escritos fazem interface dos padrões de significação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial” (ROJO; MOURA, 2019, p. 22).

No entanto, retomando a discussão retratada, a multimodalidade abrange vários modos e, dentro da abordagem multimodal, estão os textos multimodais, os quais podem abarcar tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal. Considera-se tal conceito relacionado às práticas de letramento da vida cotidiana.

Assim sendo, na atualidade, “o termo ‘multiletramentos’ remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças sociais” (ROJO; MOURA, 2019, p. 22) e pode ser definido como:

muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos que diversas modalidades da linguagem mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje: a semiótica ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e a diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam. (ROJO; MOURA, 2019, p. 22).

Uma década após tal definição estabelecida pelo *New London Group (NLG)*, Knobel e Lankshear decidem adjetivar os multiletramentos, denominando-os Novos Letramentos. A palavra “Novos” se refere também ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). “Tais letramentos inauguram uma cultura do remix e da hibridização” (ROJO; MOURA, 2019, p. 25-26). A saber:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discurso hipertexto, multimídia, e depois, hipermídias - que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multiletramentos) (ROJO; MOURA, 2019, p. 25).

Na Pedagogia dos Multiletramentos (COSTA LEITE, 2018, p. 111-112) alguns movimentos devem ser levados em consideração ao transpor tal pedagogia para a sala de aula. São eles:

*Situated practice*: imersão na experiência e utilização de recursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo do aluno e simulação do relacionamento a ser encontrado em lugares de trabalho e espaços públicos; *Overt instruction*: sistemático, analítico e entendimento consciente. No caso dos multiletramentos isto requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de Design de diferentes modos de significados; *Critical Framing*: interpreta os contextos social e cultural de Designs particulares de significado. Isso envolve o retorno dos estudantes ao que eles estão estudando e a visualização crítica em relação a este contexto; *transformed practice*: transfere na prática de construção de significado, na qual coloca o significado transformado para trabalhar em outros contextos ou locais culturais. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, n.p., *online*).

Tais movimentos estão ligados aos conceitos de *design*: “padrões de significado disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental que se traduzem em convenções de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaços” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 173); *designing*: “trabalho de construção de significado, reconstruindo *designs* disponíveis para significar, com intenção de atender à representação e comunicação” (ROJO; MOURA 2019, p. 174) e *redesigned*: “*designs* disponíveis novos: traços de significado que transformam o *designer* e o mundo” (ROJO; MOURA, 2019, p. 175).

Os elementos de construção de significado do *design* multimodal também serão considerados nesta pesquisa. São eles: referência, diálogo, estrutura, situações e intenções, que serão definidos a seguir, respectivamente: “Os significados se referem a...quem? E o quê? [...] os significados conectam quem e o quê? Como? [...] os significados se mantêm juntos...Como?; os significados são localizados...Onde? Quando?; os significados são...Para quem? Por quê?” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 188).

Para a compreensão da abordagem dos multiletramentos, é imprescindível destacar as diferentes características concernentes a cada tipo de texto. Assim como a escrita possui suas peculiaridades, como "recursos de sintaxe, gramática e léxico [...] tipografia, fontes e formas [...] a fala tem recursos de entonação, volume, comprimento, tom de voz [...] a imagem, por sua vez, tem recursos com o detalhes pictóricos, cor, forma, luz, saturação, contraste, brilho, daí por diante" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 274).

O texto multimodal não se caracteriza apenas por estar configurado em duas ou mais linguagens, permitindo interações entre ambas como de "complementaridade, redundância, discordância, entre outros [...] um texto multimodal pode ser uma peça que traz à tona escolhas

de linguagens e de modulações dentro de um mesmo modo e de seus recursos semióticos" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 275).

No caso de uma imagem estática, por exemplo, pode-se considerar várias características a serem observadas: "cores fortes/opacas, preto/branco, tons quente/frios; pode fazer exaltar/excluir, aproximar/distanciar, destacar/apagar; pode haver alegria, drama, beleza/feiura; seriedade, comicidade; pode ter diagramação/leitura mais denso/esparso, dramático/alegre, descontráido/sério; entre muitos outros fatores" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 275), presentes em um mesmo texto. Como abordado por Callow (2008, 2012, 2013 apud Oliveira, Costa e Silva, 2020, p. 275), a imagem é uma "modalidade muito expressiva [...] [que] complementa e suplementa na construção de sentidos". Assim sendo, "passa a ter função significativa na construção do texto, longe do pensamento de uma concepção periférica ou como ilustração" (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 275).

Quanto à análise e interpretação de imagens, a construção de significados no processo interpretativo trazida por Ferraz e Kawachi-Furlan (2019) acerca do letramento visual perpassam a organização suposta e defendida por Foucault em 1970, acerca da produção de discurso na sociedade (mensagem veiculada por meio do signo linguístico). Tal produção é definida como "controlada, selecionada, organizada e redistribuída" (p. 206). Porém, agora, ressignificada/considerada para o contexto imagético. Estabelece, nesta pesquisa, essa ideia considerando a possibilidade da presença de imagens em textos multimodais.

Ainda nesse processo interpretativo, considera importante os conceitos de referência, diálogo, estrutura, situações e intenções, elencados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e já definidos anteriormente.

A seguir, serão abordados desafios recorrentes no contexto escolar público.

### **4.3 Desafios encontrados no contexto escolar público**

Ainda é notável um ensino de língua inglesa superficial nas escolas públicas, sem práticas interdisciplinares, sem ludicidade e com cargas horárias mínimas, ou seja, sem a devida atenção pedagógica necessária. Isso também ocorre em outros componentes curriculares. A baixa carga horária no ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental (duas aulas



semanais) e no ensino médio (uma aula semanal) dificulta abordagens mais diversificadas do professor mediante o contexto em que ele está inserido.

De forma geral, os professores lidam com diversas questões: “Muitas dificuldades de fazer entregas qualitativas não são porque os professores não querem, mas por falta de condições estruturais mesmo” (ROSA apud SCIULO, 2021); “como é que os professores podem oferecer educação de qualidade se ele vive com precariedades até dentro da instituição de ensino?” (XAVIER apud SCIULO, 2021). Todavia, considera-se a importância do trabalho com a multimodalidade e com a criticidade, ainda que com menor regularidade, haja vista o contexto social dos estudantes.

Silva e Araújo (2015), Santos e Puttin (2018), Vian Jr e Costa (2019), dentre outros, têm explorado esse universo de pesquisa. Considerando questões referentes ao trabalho com a abordagem multimodal nos dias atuais, é essencial a compreensão de que o uso de tecnologias digitais não implica o uso da multimodalidade, mas potencializa possibilidades para este trabalho.

Estudantes do 9º e 1º ano, na faixa etária de 14 anos, já estão mais familiarizados com o uso de tecnologias, o que permite o acesso maior a diferentes tipos de textos, como memes, semioses, *emojis*, além de possuírem capacidade de lidar com hipóteses, pois “apresentam como característica essencial a distinção entre o real e o possível” (GOULART, 1999, p. 47). Tal característica “têm caráter fundamentalmente *hipotético-dedutivo*” (GOULART, 1999, p. 47) - uma ótima oportunidade para explorar a criticidade em sala de aula a partir de textos e de assuntos/temas explorados neles.

Mesmo aqueles que por algum motivo não estejam familiarizados com as tecnologias digitais, certamente já tiveram contato com algum texto multimodal, seja por meio de revistas, livros de história em quadrinhos, de cartazes ou de *outdoors*.

Apesar de este contato ser majoritário na língua materna, o uso de termos em língua estrangeira no território brasileiro - especificamente a língua inglesa - já tem influenciado e garantido seu espaço. “Nos corredores do supermercado [...] encontramos nosso invasor nas prateleiras, em embalagens práticas, simpáticos rótulos e imagens multinacionais” (ALVES, 1988, p. 27). Também o encontramos na divulgação de mensagens.

Em alguns casos, estes termos já se encontram dicionarizados, tornando parte da língua portuguesa e ganhando outro significado. Ademais, devido às tecnologias digitais, o acesso aos conteúdos em língua inglesa aumentou significativamente. Todo esse pano de fundo trazido e vivenciado pelos estudantes estão aptos a serem explorados em sala de aula.

Na Pedagogia dos Multiletramentos, visa-se a contextualização da aprendizagem, tanto utilizando de situações corriqueiras da vida cotidiana dos estudantes, como uso de mídias e acesso aos textos multimodais, como: memes, histórias em quadrinhos, infográficos e até mesmo o uso de recursos semióticos como *emojis*, *gifs*, entre outros..

O uso de práticas contextualizadas contribuem para que o estudante perceba a sua finalidade e aplicabilidade, o que pode levá-lo a querer aprender. Um exemplo disso, ainda na abordagem tradicional de ensino da língua, é quando o aluno é direcionado a fazer sua própria produção textual com dados reais sobre sua vida e seu cotidiano utilizando o novo idioma. Tal produção pode ser trabalhada objetivando o uso no contexto escolar entre pares e o futuro uso da língua em ambientes onde requer tal uso/apresentação. Essa situação não difere do contexto de abordagem pelo viés da multimodalidade, no qual o processo de leitura acontece de forma não-linear.

A seguir, discutiremos a relação entre as políticas educacionais e a multimodalidade.

#### **4.4 Políticas educacionais e multimodalidade: BNCC e PNL**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial "de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018, n.p., *online*), ou seja, "deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, ensino fundamental e médio, em todo o Brasil" (BRASIL, 2018, n.p., *online*).

Como analisaremos atividades de dois livros didáticos, sendo um pertencente ao ensino fundamental e outro ao ensino médio, faz-se necessária a consideração das normas trazidas pela BNCC no que concerne a estes anos escolares. Ainda que não obrigatórias, considera-se

pertinente o que este documento diz a respeito do ensino de língua inglesa. Assim sendo, reitero a importância do retorno à parte introdutória deste trabalho, onde as competências gerais que estão intrinsecamente ligadas à Base Nacional Comum Curricular são mencionadas.

De acordo com as propostas trazidas pela BNCC para a área de Linguagens, dentre as quais se destacam, na visão desta pesquisa:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo [...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação [...] 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 (BRASIL, 2018, n.p., *online*).

Porém, considerando que cada contexto escolar é único e que desafios de várias ordens (financeira, local e social) perpassam esse ambiente, reitera-se aqui que nem sempre há a possibilidade de um trabalho multimodal e crítico, como sugerido pelo documento.

Portanto, é de suma importância que a BNCC já contemple implicações linguísticas que são discutidas em cursos de formação inicial de professores de língua inglesa, tais como a revisão das

relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial [...] “*Que inglês é esse que ensinamos na escola?*” [...] viés eurocêntrico [...] status de língua franca [...] visão que o único inglês “correto” e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses e britânicos (BRASIL, 2018, n. p., *online*).

Estas implicações se referem ao ensino fundamental. Além disso, o documento contempla “a ampliação da visão de [...] multiletramentos, concebida nas práticas sociais do mundo digital, no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens” (BRASIL, 2018, n.p., *online*). No entanto, o objetivo da pesquisa não é analisar este documento, mas extrair o

que está de acordo com a visão que se aborda nesta pesquisa, que é o uso das diferentes linguagens para a construção de significado.

Referente ao ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular está dividida em três categorias no que se refere aos conteúdos, a saber: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades e em cinco subcategorias/eixos: eixo oralidade, eixo leitura, eixo escrita, eixo conhecimentos linguísticos e eixo dimensão intercultural.

Para este trabalho, focaremos nos eixos “leitura” e “escrita”, que são os que fundamentam o ensino de línguas por meio de textos multimodais. Para o 9º ano, a Base (2018, n.p., *online*) sugere, no eixo leitura: “Práticas de leituras de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas”.

Já no eixo escrita, a normativa estabelecida a ser utilizada se refere às:

Práticas de produção de textos em língua inglesa **relacionados ao cotidiano dos alunos**, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a **escrita mediada** pelo professor ou colegas e **articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa**. (BRASIL, 2018, *online*, n.p., grifo nosso).

Assim, tal afirmação, mais uma vez, reitera a importância de adequação do conteúdo ao contexto do aluno, valorizando suas experiências/vivências e enriquecendo seu repertório cultural por meio da interação entre pares, por meio da qual se dá a troca de significado, de certo modo (COPE; KALANTZIS, 2011, *online* apud JÚNIOR; LEITE, 2018).

Para o ensino médio, a BNCC estabelece competências específicas e habilidades. Ademais, de forma geral, normatiza

a contextualização das práticas de linguagens nos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua na cultura digital [...] expansão de territórios linguísticos, multissemióticos e culturais, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, n.p., *online*).

Nas competências específicas referentes ao ensino médio, também são elencadas

habilidades referentes à criticidade e à leitura de diversos textos no qual se espera que os estudantes ampliem seu conhecimento e potencial analítico de diversas semioses na produção de sentidos, assumindo um posicionamento crítico e ético em relação aos assuntos pertinentes à realidade (BRASIL, 2018, n.p., *online*).

#### Já o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País [...] contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita (BRASIL, 2023, n.p., *online*).

Levando em consideração que as escolas públicas recebem material de apoio (livro e material didático) para o ensino, “de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2023, n.p., *online*) e que a disciplina de língua inglesa, outrora excluída desse benefício, pode usufruir dele atualmente, visa-se neste estudo investigar o uso de textos multimodais para fins de ensino nos livros didáticos *It fits* (elaborado para os nonos anos do ensino fundamental) e *Circles* (elaborado para o 1º ano do ensino médio), ambos aprovados pelo PNLD 2018 e 2020, respectivamente.

Na próxima seção serão abordadas algumas possibilidades de trabalho com a multimodalidade no contexto pesquisado.

## **5. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO**

Para a análise das atividades e elaboração de uma atividade sugestiva, este trabalho baseou-se nos seguintes conceitos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 188): referência, diálogo, estrutura, situações e intenções, presentes na ferramenta metodológica criada (quadro para análise). Baseou-se também nos quatro movimentos que conduzem a teoria dos multiletramentos ao seu uso na sala de aula, já mencionados neste texto, a saber: *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* e *transformed practice*.

Foram elaboradas algumas perguntas como acréscimo àquelas trazidas pelo livro didático. Estas podem ser trabalhadas também na língua materna, considerando o contexto de escola regular pública.

## 5.1 Análise de material didático

### 5.1.1 Análise de duas atividades do livro didático *It fits*, do 9º ano do ensino fundamental

O livro didático *It fits*, elaborado para o 9º ano do ensino fundamental e aprovado pelo PNLD dos anos 2018, 2019 e 2020<sup>3</sup> é organizado em diferentes seções que direcionam o professor no trabalho com os alunos. São elas: introdução, onde são abordadas as questões teórico-metodológicas e os aspectos relacionados à BNCC; organização geral da coleção; manual do professor, com a estrutura interna de cada volume e as referências.

Serão analisados dois textos multimodais (cartuns) encontrados no livro. O primeiro está presente na atividade do capítulo dois do livro: *Carbon footprint*. O conteúdo gramatical trabalhado na Unidade é *Present Perfect*. O enunciado trazido na atividade é: *Now read the cartoon below and tell a classmate what you could understand about the context*. As perguntas orientadoras trazidas para auxílio na execução da atividade são: *What might be the relations between the people in the picture? Are they in the past, in the present or in the future? Where are they? What kind of place is it?* No entanto, há a falta de conexão entre os textos não-verbal e verbal na abordagem (estrutura).

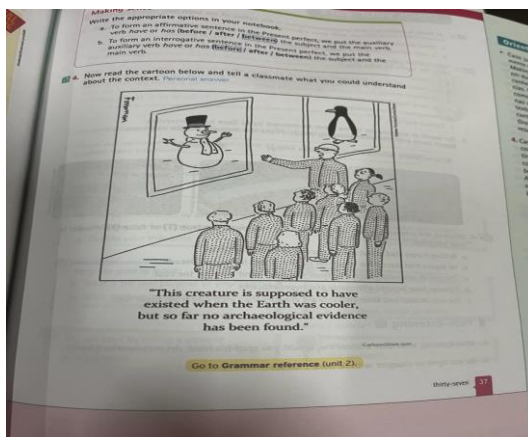
Para uma abordagem por meio da multimodalidade, a exploração deste elemento pode ser feita por meio das perguntas: *What is the sentence saying? Can you connect the meaning with the cartoon? What do the quotation marks mean?* (Estas perguntas auxiliam o aluno também na identificação do tempo em que se situa o texto e qual a atividade que está sendo realizada na imagem) e *What kind of clothes are they wearing? Who are these people?* para auxiliar a responder a primeira pergunta orientadora trazida no livro.

---

<sup>3</sup> No ano de 2020, devido à pandemia de Covid 19 e ao encerramento das atividades escolares presenciais, este material foi substituído pelo uso dos PET's (Planos de Estudo Tutorado), no estado de Minas Gerais.

**Imagem 2: Atividade número 4 da Unidade 2 do livro *It fits***

Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2016.



Há, portanto, a possibilidade de trabalho com a atividade do livro para a abordagem multimodal, desde que esta seja adaptada. O texto não verbal (imagem estática) unido ao texto verbal (citação) permite a compreensão da mensagem e a identificação do tempo em que as pessoas estão. Considerando, então, os elementos de construção de significado, há a cobertura de alguns destes elementos. A saber:

**Quadro 1: Elementos de construção de significado na atividade**

Elementos de construção de significado	Identificação do elemento no texto	Cobertura deste elemento na atividade
Referência	Os significados se referem a atividade de visita a um museu	Sim
Diálogo	Os significados conectam o leitor à sua experiência com essa atividade cultural.	Sim
Estrutura	O significado trazido pela imagem atrelado a texto verbal adjunto se conectam por meio da imagem da pessoa que está apresentando as obras à sua fala (texto verbal)	Não

Situações	Os significados estão situados no conhecimento prévio de tal atividade (visita a um museu/galeria) e na conexão estabelecida por ele e os textos (leitura da imagem e do texto verbal)	Sim
Intenção	Os significados são direcionados às pessoas que conhecem tal atividade apresentada e estão aptas a diferenciar as linguagens para construir significado.	Não.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, acrescenta-se dentro do primeiro aspecto: *situated practice*, o direcionamento “*Tell me an experience that you have had in this place*”; do terceiro aspecto (*critical framing*) “*Are all people able to try this experience? Why or why not? Which kind of people probably have tried this experience? Why?*” e quarto aspecto (*transformed practice*): “*Now that you have already known the meaning of this cartoon, answer: In which country do you think this place is located? Why? What other country/countries do you think people do this kind of activity? Why? In what other country/culture people have this kind of activity/experience? Why?*” O professor deve trazer exemplos para auxiliar, se necessário. Os estudantes poderiam experienciar a visita museológica, se possível.

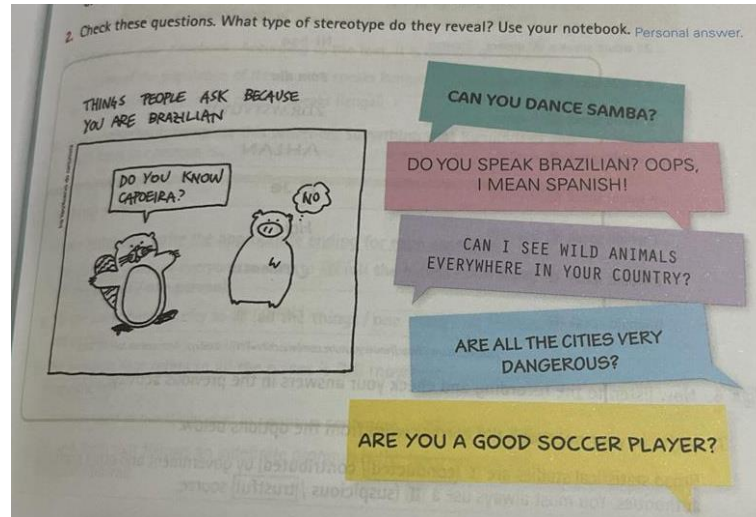
Caso a escola possua sala de informática, os alunos poderiam fazer uma rápida pesquisa sobre os países que têm essa prática (com a supervisão do professor), escrever um parágrafo e, sucessivamente, reportar à turma, compartilhando as informações encontradas e reiterando a “importância no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a parceria junto à tecnologia, principalmente no uso do computador, pois muitos estudantes ainda apresentam dificuldades [na utilização deste recurso] ou falta de acesso [ao equipamento ou à internet]” (SILVA, 2022, p. 88), ainda que o número de lares com acesso à internet tenha crescido significativamente.

A segunda atividade selecionada para análise encontra-se na unidade 4 (*A multicultural world*), que aborda o gênero *statistical test*, o vocabulário referente aos *countries*, *nationalities* e *languages* e os conteúdos gramaticais *indefinite pronouns* e *conditional sentences*.



O enunciado trazido é: *Check these questions. What type of stereotype do they reveal? Use your notebook.*

**Imagem 3: atividade número 2 da Unidade 4 do livro *It fits***



Fonte: VÁRIOS AUTORES, SM Educação, 2018.

O texto verbal trazido no cartum junto às imagens de animais dialogam entre eles trazendo uma questão identitária recorrente nos contextos interculturais. A pergunta: *Do you know capoeira?* está atrelada ao estereótipo de que todo brasileiro sabe lutar capoeira. Ademais, são elencadas do lado do cartum outras perguntas referentes aos estereótipos criados no exterior sobre o Brasil.

Considerando detalhes analíticos imagéticos, reitera-se aqui o uso das cores preto e branco características dos cartuns. A fonte utilizada transmite uma sensação de descontração, as expressões faciais dos animais representantes dos países demonstram curiosidade e surpresa, respectivamente.

Considerando os elementos da construção de significado do *design* multimodal, há a cobertura dos seguintes elementos:

**Quadro 2: Elementos de construção de significado na atividade**

Elementos de construção de	Identificação do elemento no texto	Cobertura deste elemento na
----------------------------	------------------------------------	-----------------------------

<b>significado</b>		<b>atividade</b>
Referência	Os significados se referem a questões referentes a estereótipos criados a respeito do Brasil e dos brasileiros.	Sim.
Diálogo	Os significados conectam o leitor aos conhecimentos prévios a respeito dos estereótipos e à reflexão da situação demonstrada.	Sim.
Estrutura	O significado trazido pela imagem atrelado ao texto verbal adjunto se conectam por meio da imagem dos animais e suas expressões faciais aos texto introdutório ao cartum e às falas dos personagens nos balões.	Sim, porém não houve direcionamento específico que conduziu o estudante à construção do significado por meio da relação entre textos.
Situações	Os significados estão situados no conhecimento prévio da criação de estereótipos sobre os países e na conexão estabelecida entre eles, os textos (leitura da imagem e do texto verbal) e as perguntas trazidas pelo livro.	Sim.
Intenções	Os significados são para aqueles que sabem o que é estereótipo e que possuem algum conhecimento a respeito dos estereótipos criados sobre a cultura dos países e também estejam aptos a realizar a leitura deste tipo de texto (cartum).	Não.

Fonte: elaborado pela autora.

Embora haja a cobertura destes elementos na atividade, de certa forma, considera-se a importância da utilização dos movimentos elencados também pela Pedagogia dos Multiletramentos e assim, sugere-se a adaptação da atividade e são propostas as seguintes perguntas para o trabalho com o texto:

Referente ao primeiro movimento (*situated practice*), acrescenta-se as seguintes perguntas:

*Consider the question and answer about yourself: Do you know capoeira? / In your neighborhood, do people know capoeira? Why or why not? (The teacher should turn back to what a Brazilian stereotype is). / Take a look at the questions brought by this activity: Can you dance samba? Do you speak Brazilian? Oops, I mean Spanish! Can I see wild animals everywhere in your country? and list the situations mentioned in them. / Have you lived in some situation similar to the ones mentioned? / Do all Brazilians do/live these things? Why or why not? How is it in your neighborhood/city?* O professor pode levar imagens que representam os estereótipos presentes nas questões trazidas a fim de auxiliar na compreensão do significado delas.

Referente ao quinto movimento, as seguintes perguntas: *How about other countries? Tell me a country and a stereotype about it. / Which other stereotypes have you heard about this country? / What are your images about this country? / Are they true or are they stereotypes? The teacher provides some examples he/she already knows or brings in the next class.* Caso a escola possua sala de informática, o professor pode conduzir os estudantes para uma breve pesquisa sobre as características de algum país e seus estereótipos. Por fim, perguntar: *Can we generalize situations? Why or why not?*

O trabalho com estereótipos no viés dos letramentos críticos permite que os estudantes ampliem a visão de mundo ao interagir a respeito de seu ponto de vista, deslocando os sentidos construídos - do global para seus próprios contextos (local).

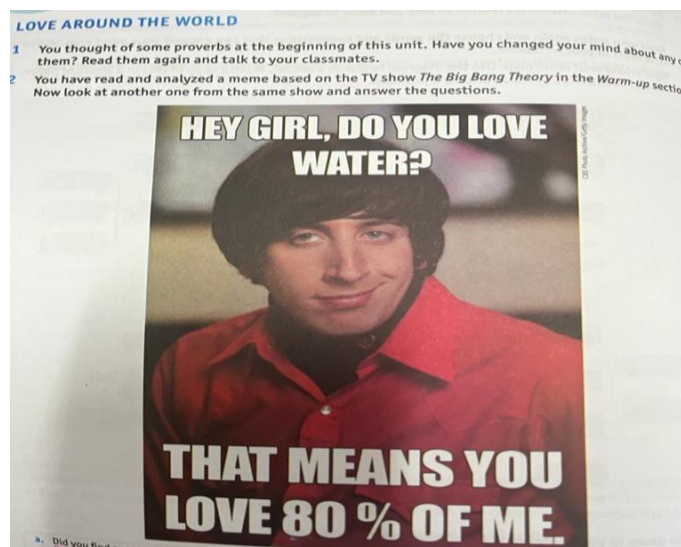
### **5.1.2 Análise de duas atividades do livro didático *Circles*, do 1º ano do ensino médio**

Já o livro didático *Circles*, elaborado para o 1º ano do Ensino Médio e aprovado pelo PNLD para utilização nos anos 2018, 2019 e 2020, difere do livro analisado anteriormente. Ele é organizado em algumas seções, além da apresentação: conheça seu livro, seções e subseções, boxes da coleção e seções finais, sumário, as unidades, glossário, recursos, guia didático, objetivos e sugestões por unidade e banco de gêneros.

O livro traz inúmeros textos multimodais, dentre os quais se encontram memes, tirinhas, imagens, imagens atreladas ao texto verbal, possibilitando o uso destes para o trabalho com a leitura e criticidade.

Foram selecionadas duas atividades com textos multimodais para análise. A primeira foi a atividade número três do capítulo dois (*Is Love Everywhere?*). Nesta atividade, é feita uma comparação entre o meme apresentado e o outro meme presente no capítulo, e que o professor, possivelmente, já teria trabalhado sua leitura com os estudantes.

**Imagem 4: atividade número 3 da Unidade 2 do livro *Circles***



Fonte: KIRMELIENE; PEREIRA; HODGSON; LADEIA, 2016.

No entanto, não há uma proposta de atividade mais criteriosa quanto à construção de significados por meio da imagem. Assim, para um trabalho com o texto sem a necessidade de trabalho com o texto anterior, de modo a adaptar a atividade, sugere-se, em cada etapa, as questões:

*-Situated practice: Have you found/dealt with some memes in your context? Where? / How do they produce meaning? / Is it important to know the references about them?*

*-Overt instruction: Look at this meme and read it. What is its meaning? (Who is the man? Tell me about him. Why does it say: "you love 80% of me"?) / What are the languages present in it? How do they produce meaning? How are they related?*

*-Critical framing: Remind the textual genre you are studying/portraying (meme) and consider your social context to answer the following questions: How are they produced? Who are the producers? Where are they found/veiculated? Are they with literal meaning? Why or why not? Is the meaning brought by this meme real? What makes it funny?*

*-Transformed practice: Does this meme have the same meaning in all the contexts? Why or why not? Which kind of question is that? Do all cultures have this kind of approach to a suitor?*

Considerando os elementos de construção de significado, houve a cobertura de todos eles:

**Quadro 3: Elementos de construção de significado da atividade**

<b>Elementos de construção de significado</b>	<b>Identificação do elemento no texto</b>	<b>Cobertura deste elemento na atividade</b>
Referência	Os significados se referem à tentativa do rapaz de conquistar uma garota, através do dito conhecido como "cantada" no Brasil, ao conceito de amor trazida pela figura do rapaz, que se relaciona à característica de personalidade dele.	Sim, de forma geral, considerando que a atividade trazida trabalha as diferenças entre este meme e o meme trazido anteriormente no livro, possivelmente trabalhado pelo professor. Para isso, é necessário a leitura do texto, considerando os significados trazidos pelos elementos verbal e não-verbal.
Diálogo	Os significados conectam o leitor aos conhecimentos prévios a respeito dos memes, de "cantadas", do personagem da série e sobre a porcentagem de água no corpo humano.	Sim, considerando que o professor já teria trabalhado o texto multimodal meme e alguns provérbios com os estudantes. Os estudantes, nessa fase de estudo, provavelmente já teriam sido ensinados sobre a presença de água no corpo humano.  Há, também, perguntas que direcionam às características do personagem, que pode ser

		explorada em sala através do compartilhar de informações a respeito dele, a fim de que haja uma melhor compreensão do meme.
Estrutura	O significado trazido pela imagem do personagem da série <i>The Big Bang Theory</i> atrelado ao texto verbal adjunto se conecta por meio da característica de galanteador dele (na série) bem como por meio de sua expressão facial no texto. Esta produz um efeito de certeza e "orgulho", de certa forma, conectando à afirmação: "that means you love 80% of me".	Sim, porém não há direcionamento específico que conduza o estudante à construção do significado por meio de detalhes imagéticos, por exemplo, relacionado ao texto. É abordado de forma mais ampla, ao questionar sobre o personagem que é trazido no meme e sobre características dele na série. Relacionando, assim, ao texto verbal e à maneira que ele vê o amor.
Situações	Os significados estão situados na figura de um galanteador (personagem Howard), no conhecimento prévio sobre a quantidade de água existente no corpo do ser humano, no conhecimento de meme e suas características e no texto verbal. Por fim, na conexão estabelecida entre os textos verbal e não-verbal.	Sim, embora não haja um trabalho específico com o significado trazido pelo texto verbal.
Intenções	Os significados são, inicialmente, para aqueles que têm conhecimento do que é um meme e que possuem algum conhecimento a respeito da porcentagem de água existente no corpo humano, sendo capazes de construir significado por meio da	Não.

	<p>leitura dos elementos verbal e não-verbal presentes no texto, ainda que não reconheçam o rapaz como Howard. Para além dessas características mencionadas, para os conhecedores do personagem ou os que pesquisem sobre ele, os significados serão melhor compreendidos ou compreendidos de maneira um pouco diferente.</p>	
--	---	--

Fonte: elaborada pela autora.

O livro traz diversas imagens relacionadas aos direitos das mulheres e à luta pela igualdade desses direitos. A segunda atividade selecionada para análise está situada nas páginas 85 e 86 da unidade intitulada *On The Way To Gender Equality*. Essa atividade é dividida em três etapas: *pre-reading*, *while reading* e *post-reading*. No entanto, serão consideradas para análise as duas primeiras partes, uma vez que se relacionam com mais proximidade ao objeto de análise proposto nesta pesquisa.

Após a atividade de pré-leitura, que contextualiza o estudante e o introduz ao assunto, o livro traz um anúncio abordando algo a respeito das mulheres. O enunciado da primeira atividade é: *Look at the campaign ad below. What is it about?* seguido do anúncio e das alternativas: *a) Prejudice against women; b) the role of women in society; c) Government discrimination against certain groups of women; d) Family obligations in society*. Além das alternativas, o livro traz uma caixa explicativa sobre o tipo de texto que é e como identificá-lo.

**Imagem 5: atividade da página 85 do livro *Circles***

**READING** Now that you have discussed how women conquered the right to vote and thought about a movie starring a female protagonist, let's talk about two campaign ads that demonstrate there is still a lot to be done towards gender equality.

**PRE-READING** 2. Possible answers: The internet can be an important means of making people aware of problems that affect society if it is used to spread ideas in favor of respect and equality. / It is not useful for making people aware of social problems because I think they don't discuss things seriously over the Internet.


1 **When you see women being portrayed in ads, how are they depicted? Has this depiction changed throughout time?** Possible answer: It depends, but it is very common that women are depicted as housewives or are sexualized. Although this has been changing over time, complaints against these ads are still very common.

2 **In your opinion, is the Internet useful to make people aware of social problems? In which ways?**

3 **When you see something disrespectful on the Internet, what should you do? If you are out of ideas, you can do some research on the Internet.** Possible answers: You should not access that website anymore and, if possible, you should report it. On many websites, there is a channel to report inappropriate content. If someone disrespects you directly, you should ban that person from any contact with you and your personal account.

**WHILE-READING** Seria propício comentar, junto aos estudantes, sobre as ferramentas de busca na internet e perguntar com que propósito eles costumam usar essas ferramentas, se as sugestões oferecidas costumam ajudar, se já se surpreenderam com sugestões oferecidas pela ferramenta etc. É aconselhável também explicar à turma que as sugestões mostradas correspondem às buscas mais frequentes realizadas pelos usuários da rede.

4 **Look at the campaign ad below. What is it about?**



women should  
women should stay at home  
women should be slaves  
women should be in the kitchen  
women should not speak in church  
women should have the right to make their own decisions

UN WOMEN. The Autocomplete Truth.  
Disponível em: <www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads>. Acesso em: 5 nov. 2015.

Ao olhar para um texto, é possível observar alguns de seus elementos e elaborar hipóteses sobre ele, como a disposição das sentenças (se é um poema ou uma carta, por exemplo), a presença de títulos e subtítulos (como em notícias e reportagens), de fotos ou ilustrações etc. Uma observação prévia da imagem ao lado, combinada com pequenos fragmentos de texto, ajuda a apresentar pistas acerca do gênero *campaign ad* (anúncio de propaganda).

Ver Banco de Gêneros.

a. Prejudice against women. ✓  
b. The role of women in society.  
c. Government discrimination against certain groups of women.  
d. Family obligations in society.

5 **What does the white band on her mouth mean? Discuss with your classmates.**  
Possible answer: The white band over her mouth is probably an indication that society tries to silence women.

Fonte: KIRMELENE; PEREIRA; HODGSON; LADEIA, 2016.

Após essa parte da atividade, o livro traz a pergunta: *What does the white band on her mouth mean? Discuss with your classmates* e depois (número 6) a seguinte pergunta: *Only one*




of the sentences is respectful of women's rights. Which one? Why? Discuss with your classmates.

Por fim, o livro traz outro anúncio referente às mulheres, com o enunciado: *Read another ad from the same campaign and answer the questions that follow.* Junto à atividade há uma caixa orientadora sobre como analisar um texto, apontando a necessidade de compreensão do contexto.

### Imagem 6: atividade da página 86 do livro *Circles*

6 Only one of the sentences is respectful of women's rights. Which one? Why? Discuss with your classmates.  
Only the last one, which is not part of the search, is respectful of women's rights. The others reveal gender discrimination against women.

7 Read another ad from the same campaign and answer the questions that follow.  
Incentivar os estudantes a levantar hipóteses sobre quem pode ter sido o autor do anúncio e qual poderia ser o intuito da instituição nomeada "UN Women". Na página eles terão um box que traz informações a esse respeito, podendo, então, verificar ou retular suas ideias anteriores.



women shouldn't  
women shouldn't have rights  
women shouldn't vote  
women shouldn't work  
women shouldn't box

women shouldn't suffer from discrimination anymore

UN WOMEN. The Autocomplete Truth. Disponível em: <www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-also>. Acesso em: 5 nov. 2016.  
Ver Banco de Gêneros.

Antes de analisar minuciosamente um texto, a compreensão do contexto em que foi produzido e dos possíveis objetivos para sua divulgação pode ajudar a interpretá-lo de modo mais adequado. Observando o anúncio de propaganda ao lado, o leitor poderia se perguntar, por exemplo: "Trata-se de um fato localizado em regiões específicas ou de algo comum na maioria dos países?"; "A quem interessa um anúncio de propaganda como esse?"; "Eu, leitor, estou entre o público-alvo do texto?"; "Ele remete a eventos recentes ou a problemas que sempre fizeram parte da sociedade?"; etc.

Seria relevante ressaltar que as frases estão dispostas de modo a tapar a boca da mulher, o que dialoga com o fato de que essas afirmações preconceituosas trazem a ideia de que as mulheres não teriam autonomia, voz ou direitos.

8 What is the relation between the image and the sentences? Copy the correct answer(s) in your notebook.

- The sentences over the woman's mouth reinforce that some people don't want to give them a voice. ✓
- The image reinforces the prejudicial statements about women not being autonomous or having rights. ✓
- Both campaign ads try to make people aware of the equality that women have conquered after years of struggle.
- The image and the text are conflicting: the image exposes the prejudice against women, but the text doesn't.

9 If we had only the image or only the text separately, would the effect the campaign ad has on us be the same? Why / Why not? Choose the best answer among the options below and copy it in your notebook.

- Yes, because both the image and the text by themselves carry all the meanings that the campaign ad conveys.
- No, because it is the combination of text and image which creates the intended effect. ✓
- It depends, because the text wouldn't be enough, but the image would.
- It depends, because the image wouldn't be enough, but the text would.

Sugerimos discutir com os estudantes o fato de que, embora seja possível deprender algumas informações com base nesses elementos separadamente, a foto ou o texto isolados não têm o mesmo impacto que têm quando se complementam.

KIRMELENE;PEREIRA; HODGSON; LADEIA, 2016.

A primeira pergunta que segue é a respeito da relação que há entre o anúncio e as frases apresentadas como alternativas na questão, enquanto a segunda trabalha aspectos de construção de significado no anúncio.

Considerando o anúncio um texto multimodal, com a presença de texto verbal e não-verbal e as questões abordadas na atividade, houve a cobertura da maior parte dos elementos de construção de significado considerando os primeiros estágios da atividade.

**Quadro 4: Elementos de construção de significado na atividade**

Elementos de construção de significado	Identificação do elemento no texto	Cobertura deste elemento na atividade
Referência	Os significados se referem às mulheres e aos estereótipos criados em relação a este público, permeando fatos de desigualdade de gênero enfrentada por elas.	Sim.
Diálogo	Os significados conectam o leitor aos conhecimentos prévios a respeito dos estereótipos criados acerca da mulher e seu papel na sociedade, permitindo que ele reflita a respeito do assunto.	Sim.
Estrutura	O significado trazido pela imagem da mulher atrelada à imagem da página de pesquisa do <i>Google</i> , onde se encontra o texto verbal. Todos se conectam criando um significado para o anúncio.	Sim, porém de maneiras diferentes em cada anúncio. No primeiro anúncio há a pergunta referente ao significado do <i>white band</i> na boca da mulher e no segundo anúncio essa abordagem foi por meio da pergunta: " <i>If we had only the image or only the text separately, would the effect the campaign ad has on us the same?</i> " acompanhado de alternativas.
Situações	Os significados estão situados no	Sim.

	conhecimento prévio da criação de estereótipos sobre as mulheres, da luta pelo direito de igualdade civil, etc. e na relação feita a partir da leitura dos textos (leitura da imagem e do texto verbal), no tempo em que o leitor faz a leitura e na época/contexto que está situado e contextos passados.	
Intenções	Os significados são para a população em geral.	Sim, caso o professor (a) trabalhe com os estudantes as questões trazidas na caixa amarela, situada ao lado do segundo anúncio em ambos os anúncios.

Fonte: elaborado pela autora.

A atividade, portanto, pode ser utilizada para o trabalho com a multimodalidade. Porém, considerando os movimentos estabelecidos pela Pedagogia dos Multiletramentos, sugere-se a adição das seguintes questões, em cada movimento a fim de que haja a cobertura destes:

*Situated practice: What kind of ad have you already seen about women? / Why do you think they were portrayed in this way?;*

*Overt instruction: How are the women represented in this image/how does the woman (the one who is representing the women in general) in this ad is portrayed? / What does she look like?/ Is she happy/sad/silenced?/ What do her eyes are expressing?/ The colors chosen to be in the background are dark or light? / How can it help in the meaning construction? / What does the verbal text suggest when using the word “should/ shouldn’t? Why?;*

*Critical framing: Do you think this kind of ad can be found in your town? / How are the women in your neighborhood/city/town/country portrayed? / Do they have the same rights as men? / Where is this kind of ad most used? Why?; Transformed practice: Considering that these ads are part of a Campaign from UN Women (an institution that deals with women issues), do you think they can take part in which contexts? Why? / In which countries do you think these*

*ads would be essential? / Considering the different cultures around the world, do you think all countries are able to receive an ad like these? Why?*

O trabalho com questões que permeiam/permearam a sociedade desloca o aprendiz no tempo e espaço, permitindo a ampliação da visão de mundo junto ao processo de ensino de outra língua. O (A) professor (a) também pode optar por utilizar os textos aqui analisados para um trabalho multimodal a partir de questões elaboradas por ele.

Ponderando as possibilidades existentes para o trabalho com a multimodalidade, reitera-se o uso do livro didático, tanto para a utilização das atividades (desde que analisadas) quanto para a adaptação delas, na qual se faz o uso de textos presentes nele. Em contextos com a presença de recursos tecnológicos digitais, considera-se a utilização de textos retirados da *Internet*, para proposta por meio de apresentação de slides e discussões em grupos. Na falta de recursos tecnológicos e do livro didático, considera-se a utilização de textos impressos para o trabalho com a multimodalidade, ainda que em duplas.

A seguir, será apresentada uma atividade como sugestão para o trabalho com a multimodalidade.

## **5.2 Sugestão de atividade para trabalho na perspectiva multimodal**

Haja vista a diversidade de contextos escolares, na rede pública de ensino, e ponderando as viabilizações de trabalho advindas do livro didático, foi elaborada a seguinte atividade, sob os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, descritos por Kalantzis e Cope (2012) e já abordados anteriormente, com base nos quadros elaborados.

A proposta contempla o uso de texto multimodal “anúncio” e pode ser utilizada tanto no contexto escolar público que possua tecnologias digitais quanto em contextos menos abastados, como em escolas de comunidades de zona rural, desde que seja adaptada.

Portanto, para o uso do texto no contexto que não haja recursos tecnológicos digitais, propõe-se a impressão de texto e, caso haja necessidade, o trabalho em duplas. As perguntas aqui elaboradas devem ser feitas oralmente e podem ser trabalhadas em língua materna.

## Atividade

**Ano escolar:** 1º ano do Ensino Médio

**Conteúdo gramatical:** *adjectives*

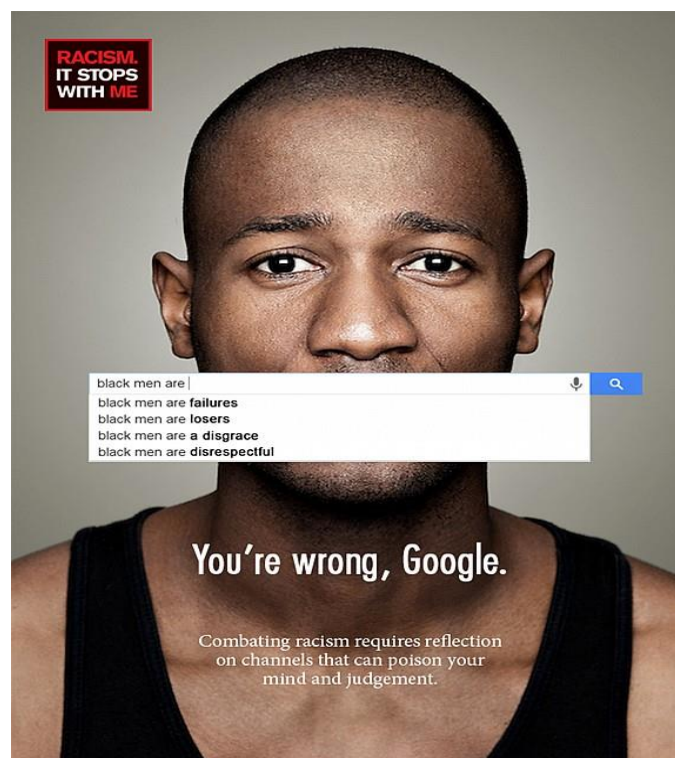
**Objetivo:** Trabalhar leitura de texto multimodal por meio da construção de significado do texto multimodal e trabalhar questões referentes ao racismo. Sugere-se o trabalho na Semana da Consciência Negra para reflexão.

**Tempo:** 50 minutos

**Questions:**

- 1) Considering that many issues permeate society in general, take a look at the ad below and answer the questions:

Imagem 6: *You're wrong, Google*



Fonte: IVASCU, 2018.

a) *Have you seen some ads like this? Where do you think it can be found? Why?*

O professor deverá informar aos alunos que o anúncio pertence à uma Campanha feita na Austrália: *This is an ad from an Australian Campaign.*

b) *What is this ad about? Pay attention to the image and to the verbal text. Who is the image referring to?*

c) *What is the man in the image like? / What does it tell the reader?*

d) *What about the strip? What resource is it referring to?*

e) *What does the source text say to us? Are they big or small? Which impact does it cause to the message?*

f) *What are the sentences in the strip saying? Do you know these adjectives? Tell a partner.*

Caso eles tenham dificuldade de compreensão do significado dos adjetivos, o professor pode apresentar imagens que auxiliem na compreensão ou mesmo os alertar que alguns deles são palavras cognatas: *failures, disgrace, disrespectful.*

g) *Are all black men like this? Considering this, can these adjectives be related to them? Why?*

h) *What are the connections between verbal and non-verbal texts? What is the image saying?*

Apresentar aos alunos a página de onde o anúncio foi retirado: [“You’re wrong, Google” – It stops with me. – Andrei Ivascu » Post Production Services \(andrei-ivascu.ro\).](#)

i) *What is the target audience for this ad? Why? Do you consider this Campaign something relevant? In which countries racism is more recurrent?*

j) *Do you think this ad is adequate to your country/neighborhood? Why or why not? Which places can we find racism?*

k) *In pairs, think about this kind of prejudice and create an ad using verbal and nonverbal language against it.*

Os estudantes podem utilizar o site *Pass it on*<sup>4</sup> para criar um *billboard* caso seja possível no contexto deles. Caso não seja, eles podem fazer em folhas de ofício ou em cartolinas e depois expor no mural da escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, o objetivo geral de discutir o uso da multimodalidade, especificamente dos textos multimodais, foi alcançado. Foi evidenciado que embora ainda haja desafios a serem enfrentados e vencidos no contexto escolar público e haja a visão de que na escola pública “só aprende verbo *to be*”, há inúmeras possibilidades de trabalho com a multimodalidade neste contexto. Um meio que pode ser utilizado para esse trabalho é o livro didático, em contextos onde há escassez de recursos didáticos e digitais.

Neste caso, há algumas ponderações. As atividades trazidas pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD que já contemplem o trabalho multimodal - de acordo com a BNCC devem ser consideradas, seja para utilização delas ou adaptação delas e aplicação posterior. A possibilidade de impressão de textos, disponíveis na *internet* (ainda que em número reduzido) e de trabalhos interativos (em duplas, trios ou grupos) com esses textos também deve ser considerada para a utilização no ensino.

Já nos contextos onde há recursos digitais, este trabalho pode ser potencializado por meio do uso do *datashow* e do computador, que permite a criação de apresentações com vários textos multimodais nos quais há a presença de imagens estáticas, em movimento, recursos sonoros, visuais, tipográficos, etc.

O objetivo específico de apontar como os recursos de textos multimodais podem propiciar a aproximação do aluno ao seu contexto, promovendo um maior engajamento dele nas aulas e propiciando possibilidades para o trabalho com a criticidade no ambiente escolar foi alcançado por meio da revisão bibliográfica realizada.

A inserção de textos multimodais atrelados à criticidade torna-se crucial no processo de ensino de uma língua estrangeira, haja vista o contexto em que a maioria dos estudantes se situa,

---

<sup>4</sup>*Pass it on*: <https://www.passiton.com/your-billboards>.

de exposição a diferentes textos. Parte significativa desses textos são compostos por vários modos. Assim, aliar o uso desses ao processo de ensino, o potencializa.

Ademais, permite a proximidade dos estudantes com textos que estão presentes nos meios digitais, tipográfico e publicitário, com os quais, possivelmente, já tiveram contato ou têm contato constante. Isto permite contextualizar a aprendizagem com o contexto onde o estudante está inserido.

Acerca do trabalho com a criticidade, a utilização dos critérios para análise do *design* multimodal e dos movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos na elaboração de perguntas orientadoras para a construção de significado, permite que este seja executado.

O objetivo de investigar o uso da multimodalidade nos livros didáticos aprovados pelo PNLD para o 9º ano do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino médio também foi alcançado. Foi constatada a presença de vários textos multimodais e também o trabalho com os vários modos/linguagens nos livros utilizados.

O objetivo de apontar possível uso dos textos multimodais presentes nos livros (caso houvesse) nas aulas de língua inglesa a fim de promover a criticidade, também foi alcançado. Foi feita análise quanto à possibilidade deste uso por meio da ferramenta metodológica criada (quadro) com base nos elementos de análise do *design* multimodal e dos movimentos da pedagogia dos multiletramentos.

O último objetivo elencado de sugerir uma atividade utilizando um texto multimodal também foi alcançado e consta da seção 5.2 deste texto.

Ademais, foi constatado que o professor (a) é muito importante no processo de ensino, pois ele (a) possui autonomia para análise dos meios e de estratégias que ele (a) possa utilizar de acordo com os recursos disponíveis no contexto escolar em que leciona. Alguns meios: livro, folhas impressas, computador e *data show*, etc. O livro didático é um meio, não um fim. É necessário o olhar do professor. A partir dele o professor pode adaptar atividades para aplicação em sala de aula bem como extrair textos para a elaboração de novas atividades, de acordo com o espaço em que está inserido.

Para o trabalho com textos multimodais, reitera-se aqui determinada periodicidade. Sugere-se a aplicação de uma atividade com texto multimodal no fechamento ou na introdução de um novo conteúdo gramatical ou de um novo tema. A regularidade da utilização da



Pedagogia de Multiletramentos contribui para a construção do pensamento crítico a respeito do que é veiculado e das situações que permeiam a sociedade e permite que o estudante faça a análise de seu próprio contexto de acordo com cada assunto abordado, permitindo que ele seja agente no processo de leitura destes textos.

A adaptação de atividades ou o aproveitamento dos textos multimodais presentes nos livros didáticos são opções para o cotidiano acelerado em que o professor (a) se encontra.

Como pesquisas futuras, considera-se a utilização dos quadros elaborados como referência para as aulas. Outra sugestão de pesquisa futura é a utilização de ferramentas digitais para trabalhar com a multimodalidade. Para a criação de histórias em quadrinhos, tem-se: *Edit, Pixton, Storyboard that, Stripcreator, Make beliefs comics, Canva e Witty comics*. Site ou aplicativo para a criação de quizzes: *Kahoot*.

Ademais, a análise de outros livros, quanto ao trabalho com textos multimodais aprovados mais recentemente pelo PNLD como continuação desta pesquisa e a análise de textos multimodais compostos pelo modalidade sonora (áudios). Esta análise não foi o foco deste trabalho, embora o livro didático possua um CD e contemple atividades com o uso de *listening skills*.

## 7. REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Falivene. **A invasão cultural norte-americana**. 8ª ed. São Paulo: Polêmica, 1988.

ARRUDA, Climene Fernandes Brito. **Prefácio**. In. GUEDES, VIANINI, SILVA, LEITE (Org.). *Ensino de língua inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso*. São Paulo: Pimenta cultural, 2021.

BRASIL. **A área de linguagens e suas tecnologias**. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educar/curricular/educar-curricular-educacao-e-a-base). Acesso em: 01/05/2023.

\_\_\_\_\_. **A Base Nacional Curricular**. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educar/curricular/educar-curricular-educacao-e-a-base). Acesso em: 01/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Língua inglesa**. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educar/curricular/educar-curricular-educacao-e-a-base). Acesso em: 01/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Língua inglesa no ensino fundamental - anos finais**: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educar/curricular/educar-curricular-educacao-e-a-base). Acesso em: 01/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Linguagens e tecnologias no ensino médio**. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educar/curricular/educar-curricular-educacao-e-a-base). Acesso em: 01/05/2023.

BRASIL. **Conectividade**. Disponível em: <<<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa>>>. Acesso em: 03/05/2023.

BRASIL. **Programa Nacional do livro e do material didático (PNLD)**. Disponível em: [Programa Nacional do Livro e do Material Didático \(PNLD\) — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educar/curricular/educar-curricular-educacao-e-a-base). Acesso em: 02/05/2023.

CRIE, 2023. **Crie sua HQ**. Disponível em: <<[Crie sua HQ - Deus no Gibi](https://www.crie.org.br/crie-sua-hq-deus-no-gibi)>>. Acesso em: 04/05/2023.

DE OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes; COSTA, Maria Elizia Cavalcante; DA SILVA, Maria Zenaide Valdivino. Multimodalidade e letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 269-261. Disponível em: [Multimodalidade e Letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: Investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share | Revista Linguagem em Foco \(uece.br\)](https://www.uece.br/revista-linguagem-em-foco/multimodalidade-e-letramento-visual-critico-no-ensino-de-lingua-inglesa-investigando-as-propostas-de-atividade-de-producao-de-texto-do-livro-didatico-time-to-share). Acesso em: 07/05/2023.

FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual ético e responsável. In. FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 206-219.

GOULART, Barbosa Iris. **Piaget: experiências Básicas para Utilização pelo Professor**. 15ª ed. - revista e atualizada. Petrópolis: editora vozes, 1999.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: 01/05/2023.

HIPERMÍDIA. In: MICHAELIS. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=m88aZ>. Acesso em: 12/05/2023.

IVASCU, Andrei. **You're wrong, Google**. Disponível em: ["You're wrong, Google" – It stops with me. – Andrei Ivascu » Post Production Services \(andrei-ivascu.ro\)](https://www.andrei-ivascu.ro/post-production-services). Acesso em: 16/06/2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos como designs multimodais de significado**. In: Letramentos. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas-São Paulo. Editora da Unicamp, 2020. p. 165-192.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KIRMELIENE, Viviane Cristina Carvalho et al. **Circles 1º ano: ensino médio - 1ª ed -**. São Paulo: FTD, 2016.

HIPERTEXTO. In: MICHAELIS. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/hipertexto/>. Acesso em: 12/05/2023.

LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. **"E o sonho da menina que queria ser professora nem que seja por um dia) torna-se realidade!"**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MEDEIROS, Zulmira. (2014). Gêneros, multimodalidade e letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 14. 581-612. 10.1590/S1984-63982014000300005.

OLIVEIRA, Kathleen Maria Silva de. **O que pode ser considerado crime na internet?** Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-pode-ser-considerado-crime-na-internet/1487045194/amp>. Acesso em: 01/05/2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª edição, 2019.

SANTOS, Záira Bomfante dos Santos; PUTTIN, Andressa Biancardi. **As contribuições da abordagem da multimodalidade no ensino de língua inglesa mediado pelo livro didático**. In. Travessias Interativas/São Cristóvão (SE), N.16, (Vol. 8), p. 86-104, jul-dez/2018. Disponível em: [Vista do n. 16 \(2018\): Travessias Interativas → jul-dez/2018 \(ufs.br\)](#). Acesso em: 29/04/2023.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino; ARAÚJO, Antonia Dilamar. A multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa de escola pública. **Antares**, v. 7, n. 14, jul/dez 2015. Disponível em: [scholar.archive.org/work/3qucdhzjufec5jgd3qv7trk2ze](https://scholar.archive.org/work/3qucdhzjufec5jgd3qv7trk2ze). Acesso em: 18/04/2023.

SCIULO, Marília Mara. **Como é ser professor na educação básica?** Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/10/como-e-ser-professor-da-educacao-basica-no-brasil-de-2020.html>. Acesso em: 18/06/2023.

SM Educação. **It fits**: ensino fundamental: anos finais: 9º ano. - 3ª ed. - São Paulo: Edições SM, 2018.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. 66. 10.17763/hear.66.17370n67v22j160u. 1996. Disponível em: <<[https://www.researchgate.net/publication/265529425\\_A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures](https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures)>>. Acesso em: 18/05/2023.

VIAN JR., Orlando; COSTA, Jandira de Oliveira. Multimodalidade em livro didático do ensino fundamental e seu papel no letramento visual. **Revista Prolíngua**—ISSN, v. 1983, n. 9979, p. 154-168.