

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

ANALYSIS OF ENGLISH-LANGUAGE TEXTBOOKS UNDER THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES

Juliana SCHINEMANN¹

Luciane BARETTA²

Terezinha Marcondes Diniz BIAZI³

RESUMO: O presente trabalho pretende discutir em que medida os dois livros didáticos de língua inglesa mais utilizados por escolas públicas, no 3º ano, do Ensino Médio, no Núcleo Regional de Ensino, em uma cidade do interior do Paraná, englobam o multiletramento e a multimodalidade, como prática de ensino, conforme proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). As atividades de leitura, oralidade e escrita de quatro unidades de cada uma das coleções foram computadas e analisadas conforme o proposto nas OCEM para o ensino de línguas estrangeiras. A análise dos dados revelou que há uma lacuna entre o que é proposto nos documentos oficiais, as orientações pedagógicas das coleções e as atividades trazidas pelos livros didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramento. Multimodalidade. Livros didáticos de língua inglesa.

ABSTRACT: This paper intends to discuss to what extent the two English-language textbooks most used by public schools in the 3rd year of secondary education in a town in the interior of Paraná, encompass multiliteracies and multimodality as teaching practices, as proposed by the Curricular Guidelines for Secondary Education (OCEM). Our data consisted of activities of reading, speaking and writing of four units of each of the textbooks. The analysis of the data revealed that there is a gap in relation to the proposal in the official documents, the pedagogical orientations of the collections and the activities presented in the textbooks.

KEYWORDS: Multiliteracies. Multimodality. English-language textbooks.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo analisar se as atividades propostas em unidades de livros didáticos de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LI), utilizados no Ensino Médio da rede pública de ensino, passam pelo viés dos mul-

1. Professora do Curso de Línguas Estrangeiras, do Departamento de Extensão, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Guarapuava, PR. E-mail: juzinhasch@hotmail.com.

2. Professora do Departamento de Letras e do PPG em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Guarapuava, PR. E-mail: barettaluciane@gmail.com.

3. Professora do Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Guarapuava, PR. E-mail: emebiazi@hotmail.com.

tiletramentos. Tendo como asserção que a comunicação e a interação estão cada vez mais multimodais, a pedagogia dos multiletramentos passa a ser fundamental para promover um ensino que vise à compreensão e à produção de práticas de linguagem semiotizadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS (2000); KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Diante disso, entendemos que os novos tempos digitais (mas não somente) exigem materiais didáticos que preparem nossos alunos para os novos modos e os novos meios de interação. Assim, pretendemos verificar até que ponto dois livros didáticos de LI, do 3º ano do Ensino Médio, atendem ao que é proposto nas OCEM (BRASIL, 2006) e se estes proporcionam um ensino que prepare os alunos para as novas demandas sociodiscursivas. Para tanto, nossos objetivos específicos constituem-se em: (1º) analisar o posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos autores, em relação à proposta de um ensino direcionado para o multiletramento; (2º) analisar até que ponto os gêneros multimodais encontrados nos dois livros didáticos buscam, por meio de atividades, a integração das informações verbais e não verbais, a fim de desenvolver a percepção da linguagem multimodal e (3º) verificar a quantidade de atividades que permitem e/ou incentivam práticas de multiletramento, considerando-se as habilidades de leitura, produção oral e produção escrita.

1. Multiletramento, Multimodalidade e Letramento Crítico

O conceito de multiletramento surgiu na academia em 1996, por ocasião da publicação do artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, pela revista americana *Harvard Educational Review*, produzido por um Grupo de estudiosos da educação de línguas, que após a publicação do artigo, ficou academicamente conhecido como o Grupo Nova Londres (*The New London Group*).⁴

As discussões e questionamentos realizados pelo Grupo para a elaboração do artigo aconteceram há 26 anos, em meio às mudanças provocadas pelo fenômeno da globalização, em um contexto socioeconômico de intensa circulação de informações, mercadorias, serviços e pessoas em nível mundial e de progressiva expansão nas áreas das telecomunicações e da informática. Com a preocupação de compreender as implicações dessas transformações globais para a educação, o Grupo propõe uma pedagogia de multiletramentos que traz em seu bojo a seguinte concepção:

4. Dentre os componentes do grupo, encontram-se os pesquisadores americanos, ingleses e australianos, Bill Cope, Mary Kalantzis, Courtney Cazden, Norman Fairclough, James Paul Gee, Gunther Kress, Joseph Lo Bianco e Carmen Luke.

Queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para explicar o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, pelas múltiplas culturas que se inter-relacionam e pela pluralidade de textos que circulam e [...] para explicar a crescente variedade de formas de textos associadas à informação e tecnologias multimídia (THE NEW LONDON GROUP, 1996, 61). (Tradução nossa)⁵

Mas afinal, no que se constitui o letramento? Parafraseando Borba e Aragão (2012), as práticas de letramento possibilitam o aprendizado contextualizado da leitura e da escrita. Na visão desses autores, Paulo Freire é considerado o precursor do conceito de letramento, pois lutava por um ensino voltado para um entendimento crítico da realidade, que trazia a emancipação sócio-política do homem do povo. Atualmente, o conceito de letramento, defendido pelo educador pernambucano, ganhou novos horizontes teóricos originando, assim, novas concepções e desdobramentos: letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiletramentos⁶ (BORBA; ARAGÃO, 2012).

Adotando a perspectiva de ensino voltado para os multiletramentos, as diretrizes propostas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ressaltam que:

A adoção das teorias de letramentos e multiletramentos funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea (BRASIL, 2006, p.113).

Nesse sentido, observa-se que a pedagogia dos letramentos e multiletramentos visa não apenas ao ensino de uma língua, mas objetiva formar cidadãos capazes de posicionarem-se criticamente, abertos às diversidades culturais e preparados para lidar com diferentes realidades (THE NEW LONDON GROUP, 1996). O Grupo Nova Londres (1996) acrescenta que o ensino sob o enfoque do multiletramento se faz necessário uma vez que há uma “crescente multiplicidade

5. “We want to extend the idea and the scope of literary pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate [...] Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of texts forms associated with information and multimedia technologies” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, 61).

6. “Conceito de letramentos múltiplos, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, enquanto o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, multiplicidade de culturas e de linguagens” (ROJO, 2012, p. 2).

e integração de modos significativos de fazer significado, onde o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, e assim sucessivamente”⁷ (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). A esse respeito, Dionísio (2006) enfatiza que o indivíduo multiletrado, além de aprender a respeitar as diferenças entre as múltiplas culturas, desenvolve o entendimento das novas potencialidades semióticas de uso da linguagem digital (mas não somente dela).

O ensino via multiletramentos pode levar o indivíduo a adquirir a capacidade de atribuir significados a conteúdos multimodais, bem como ser capaz de produzir conteúdo em um imbricamento de múltiplas formas e modos de significação. Agregada à pedagogia dos multiletramentos, surge a Teoria Multimodal do Discurso, de Kress (1996) e Kress e Van Leeuwen (2000), desenvolvida à luz da Teoria da Semiótica Social. Seus precursores (1996, p. 39) colocam que “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular. Hoje, na era da multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo”.⁸ Em outras palavras, a multiplicidade de semioses na linguagem oral e escrita sempre existiu, mas com a expansão da Internet, elas devem ser tomadas como objeto de estudos para compreender como lidamos com os recursos semióticos presentes nos textos orais ou escritos, impressos ou digitais e, como construímos textualmente, de maneira conjunta, significados sociodiscursivos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Na mesma linha de pensamento de que é necessário ter conhecimento sobre como acontecem os processos de produção, compreensão e apropriação dos textos que circulam socialmente, o letramento crítico, a partir da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire (1980), defende a educação por meio da linguagem, que sendo conscientizadora, pode levar à expansão da compreensão de mundo do indivíduo (BORBA; ARAGÃO, 2012).

2. Metodologia

Essa pesquisa bibliográfica e de caráter documental baseia-se no estudo de dois livros didáticos de LI, do 3º ano, do Ensino Médio, da rede pública, de uma cidade do interior do Paraná. A escolha da série (3º ano) deu-se por acreditarmos

7. [...] the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). (Tradução nossa).

8. Yet the multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense. Today, in the age of ‘multimedia’, it can suddenly be perceived again (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 39). (Tradução nossa).

que nessa etapa os alunos estão mais próximos de serem “cidadãos do mundo”,⁹ mais ambientados com diferentes realidades e por possuírem um maior embasamento para discutir variados assuntos. A fim de alcançarmos nosso objetivo, após consulta ao Núcleo Regional de Ensino, analisamos os dois livros didáticos mais utilizados no ensino de LI pelas escolas públicas da cidade. Nesta pesquisa, nossos corpora serão denominados como Livro 1 (L1) e Livro 2 (L2). O L1 é composto de 10 (dez) unidades e o L2 por 12 (doze) unidades. Foram analisadas 04 (quatro) unidades, alternadas, de cada livro didático.

Conforme mencionado na introdução, analisamos, inicialmente, o posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos autores dos dois livros didáticos, em relação à proposta de ensino direcionado para o multiletramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KOPE; KALANTZIS, 2000). Posteriormente, observamos em que medida os gêneros multimodais encontrados em nossos corpora buscam, por meio de atividades, a integração das informações verbais e não verbais, para desenvolver a percepção da linguagem multimodal. Finalmente, averiguarmos a quantidade de atividades que permitem e/ou incentivam práticas de multiletramento, considerando-se as habilidades de leitura, produção oral e produção escrita.

3. Resultados e Discussão

Para responder ao nosso primeiro objetivo de pesquisa, iniciamos nossa análise, verificando o posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos autores dos livros didáticos em análise, para o ensino-aprendizagem de inglês e a proposta de multiletramento. Como podemos observar no Quadro 1, a seguir, (trechos em **negrito**), os autores do livro 1 (L1) propõem seu foco de trabalho na habilidade da leitura. Segundo a proposta dos autores, os textos buscam “relacionar os conteúdos desenvolvidos ao mundo do trabalho e a prática social” e também “desenvolver no aluno uma atitude crítica diante do texto e da pesquisa” (nossas aspas). Os autores também mencionam o foco na leitura por meio de “textos de todos os tipos e gêneros” e, no que concerne à multimodalidade, aludem à prática de leitura multimodal alicerçada no hipertexto “estimular a leitura do hipertexto”. Quanto ao livro 2 (L2), observa-se que o autor “adota os conceitos do

9. É nessa idade que muitos adolescentes se conscientizam que a profissão de estudante é substituída por outra e que a escolha de sua carreira profissional está diretamente relacionada à mudança de seu papel social perante a sua família e à sociedade.

letramento e multiletramento” e busca trabalhar com “uma variedade de gêneros”, impressos e digitais, embasado em uma visão de “leitura, enquanto prática social”. Seguem-se os trechos extraídos dos manuais do professor, do L1 e do L2:

Quadro 1 - Orientação teórico-metodológica dos livros didáticos – Manual do professor

Livro 1 - L1, vol.03 - Trechos extraídos do manual do professor
“ Estimular a leitura do hipertexto ; trabalhar em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros , em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural; expor o aluno a variadas culturas, estimulando o respeito à diversidade, à tolerância, à justiça, à ética e à paz; relacionar os conteúdos desenvolvidos ao mundo do trabalho e a prática social ; incentivar a leitura de variados tipos de texto, do romance ao hipertexto; desenvolver no aluno uma atitude crítica diante do texto e da pesquisa. ” (L1, p. 05). (Grifo nosso)
Livro 2 - L2, vol.03 -Trechos extraídos do manual do professor
“ Adotando os conceitos de letramento e multiletramento , esta obra desenvolve o trabalho com a leitura, enquanto prática social , de forma integrada a outras habilidades e com vistas a contribuir para a formação ética do aluno como cidadão; (...) uma variedade de gêneros , que incluem notícias de jornal ou revista, textos publicados em páginas da internet, entre outros; (...) com base na concepção de letramento, ou seja, envolve usos contextualizados da língua, como escrever e responder mensagens, corresponder-se pela internet (...)”. (L2, p.06- 09). (Grifo nosso)

Fonte: Corpora da pesquisa

Sequencialmente, respondemos ao nosso segundo objetivo, o qual visa verificar até que ponto as propostas de atividades nos L1 e L2 buscam a integração das informações verbais e não-verbais, para desenvolver a percepção da linguagem multimodal. Percebemos que o L1 apresenta gêneros multimodais, tais como: artigo informativo (com imagem), artigo de divulgação científica (com imagem), verbetes de dicionário, receita culinária (com imagem), trecho literário (com imagem), letra de música (com imagem), fábula (com imagem) e notícia jornalística (com imagem); contudo a associação de elementos não-verbais e verbais próprios dos gêneros não acontece no desenvolvimento das atividades. Exemplo disso é encontrado na unidade um do livro didático, que traz a ilustração da primeira página de um jornal, com uma notícia. As atividades propostas para o trabalho com a notícia restringem-se à compreensão geral e detalhada de seu conteúdo textual. Nota-se que são desconsideradas as atividades que poderiam fazer a associação dos aspectos verbais e não-verbais do gênero abordado, presentes na ilustração, tais como: imagem, gráfico, diagramação, cores, relação foto-manchete, relação foto-legenda e relação texto-foto.

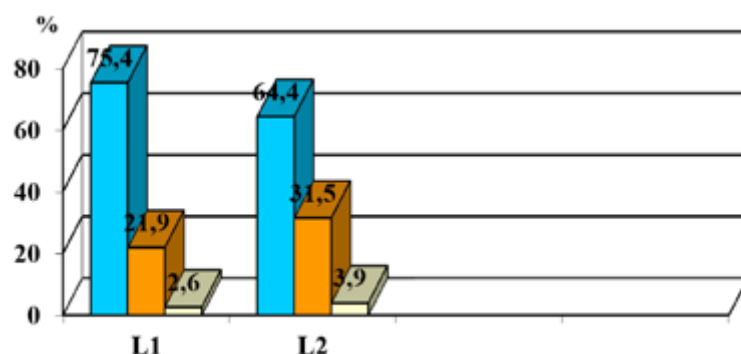
Igualmente, o L2 traz textos multimodais de diferentes gêneros, tais como: artigo informativo (com imagem), tiras, gênero “frases” (com imagem), artigo de divulgação científica (com imagem) e cartas ao editor (com imagem), o gênero citação (com imagem), sinopse de filme (imagem), piada (com imagem), cartas ao editor (com imagem), artigo de divulgação científica (com gráfico), excerto de livro de ficção científica/ de romance histórico (com imagem), discurso político em forma de poesia concreta, entre outros. Todavia, observamos que as propostas de atividades com tais gêneros desconsideram suas particularidades multimodais - a configuração composicional (elementos verbais e não verbais) e as particularidades linguístico-discursivas (elementos verbais) inerentes a cada gênero.¹⁰ Para ilustração do que afirmamos, descrevemos as atividades propostas para a unidade cinco do livro, que enfoca as tiras de Calvin e Hobbes. A unidade apresenta as seguintes propostas de atividades para desenvolver as quatro habilidades: extração de informações gerais e detalhadas das tiras; exercícios para compreensão oral, produção oral e produção escrita. As atividades limitam-se a explorar o conteúdo informacional das tiras tão somente, negligenciando atividades que poderiam explorar os aspectos visuais das tiras (estilos de traços, quadros ou vinhetas, planos e ângulos de visão, figuras cinéticas e/ou metáforas visuais), em associação com os elementos verbais (balão, legenda, onomatopeias), ou elementos narrativos (personagens, tempo, espaço, narração). Isso sinaliza que as práticas de linguagem não buscam focar o desenvolvimento da percepção dos aspectos multimodais dos gêneros, mas restringem-se ao trabalho com as capacidades de compreensão geral e específica dos textos.

Finalmente, tratamos de nosso terceiro objetivo de pesquisa, que investiga a quantidade de atividades, apresentadas nas duas coleções, que permitem e/ou incentivam práticas de multiletramento, considerando-se as habilidades de: (a) leitura, (b) produção oral e (c) produção escrita.

No que concerne à quantidade de atividades de leitura, de produção oral e de produção escrita, podemos visualizar no Gráfico 1, a seguir, que as atividades de leitura, são predominantes em ambos os livros didáticos, L1 e L2. As atividades de leitura no L1 somam mais que o triplo da frequência das atividades de produção oral e escrita, enquanto que no L2 há melhor distribuição (mesmo não sendo equilibrada) entre as atividades de produção oral e leitura. As atividades de leitura, comparativamente ao L1 também são superiores, porém insatisfatórias para atender às práticas de multiletramento.

10. Ver Teoria Multimodal do Discurso (KRESS, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 2000) e Modelo de Análise de Textos do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Gráfico 1 - Atividades de leitura, de produção oral e de produção escrita, propostas nos livros didáticos



Fonte: Corpora da pesquisa

Ao analisarmos as atividades de **leitura**, observamos que no L1, uma parcela razoável de atividades (52 de 141 das atividades consideradas na análise) são voltadas à compreensão literal, enquanto no L2 prevalecem as atividades de aprendizagem de vocabulário e localização de informação específica no texto (39 de 98 das atividades computadas na análise). Isso pode ser observado, a seguir, na Tabela 1, com as atividades do L1 (Unidades 2, 4, 6 e 8) e na Tabela 2, com as atividades do L2 (Unidades 3, 6, 9 e 12).

Tabela 1 - Atividades de Leitura (Livro 1- L1)

Atividades de leitura	U.2	U.4	U.6	U.8	Total
Compreensão Literal	5	11	19	17	52
Letramento Crítico	6	8	3	7	24
Multiletramento	1 (CL/IE) ¹¹	5	5	16 sendo 4 (CL) e 3 (IE)	20
Leitura para aprendizagem de vocabulário ou localização de informação específica	13	6	11	6	36
Vocabulário	4	3	0	3 (todas IE)	10

Fonte: Corpora da pesquisa

Tabela 2 - Atividades de Leitura (Livro 2 – L2)

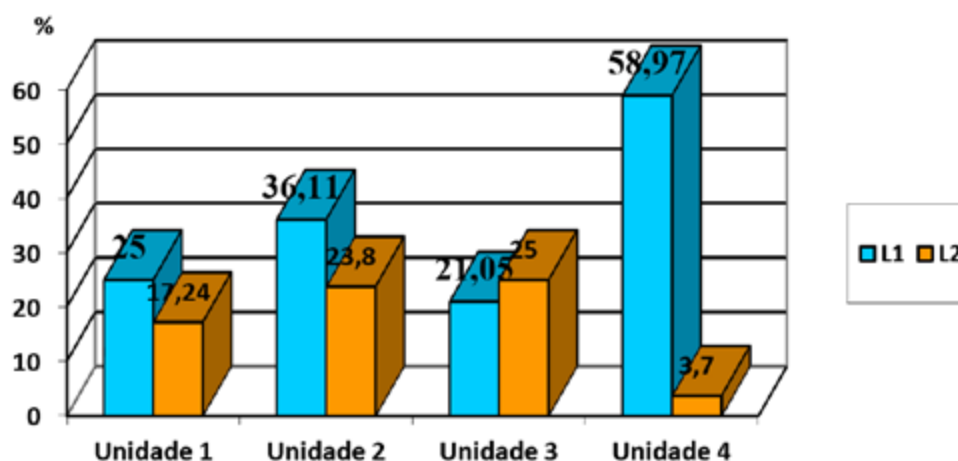
Atividades de leitura	U.3	U.6	U.9	U.12	Total
Compreensão Literal	8	5	9	15	37
Letramento Crítico	5	4	3	1	13
Multiletramento	0	1 (CL)	2 (sendo 1 com Tradução)	0	1
Leitura para aprendizagem de vocabulário ou localização de informação específica	12	12	4	11	39
Vocabulário	4	0	3	1	8

Fonte: Corpora da pesquisa

11. Compreensão Literal (CL); Informação Específica (IE).

Ainda em relação às atividades de leitura, o Gráfico 2, a seguir, demonstra que as atividades voltadas ao multiletramento e ao letramento crítico têm maior recorrência nas quatro unidades analisadas do L1. No entanto, é importante observarmos que esta frequência é relativamente baixa, principalmente em três das quatro unidades analisadas, se considerarmos o que preconizam as OCEM, i.e., a ênfase na formação crítica de indivíduos, que para poder atuar criticamente na sociedade, precisa, primeiramente, ser estimulado a ler com frequência e fluência, variados gêneros multimodais. No L2, por outro lado, o trabalho com o multiletramento nas atividades de leitura é bem menos frequente e há um número baixo de atividades que envolvem o letramento crítico, principalmente na unidade 4 (U4), onde há a prevalência de atividades voltadas para compreensão literal, para localização de informação específica e para aprendizagem de vocabulário.

Gráfico 2 – Atividades de leitura: multiletramento e letramento crítico



Fonte: Corpora da pesquisa

Quanto às atividades de **produção oral**, buscamos verificar a presença de gêneros multimodais, bem como averiguar se as atividades buscam promover a habilidade da fala em contextos reais, por exemplo, debates a respeito de temas relevantes que possam instigar os alunos a refletir e discutir com seus pares, antes de debater.

Observamos também o objetivo das atividades de oralidade, dividindo-as em: escuta; escuta e fala; troca de turnos (diálogos). A partir dessa análise, observou-se que o L1 apresenta os seguintes gêneros multimodais na seção de oralidade: discussão sobre tira, *chain game*, debate sobre poema, debate sobre citações, discussão sobre entrevista radiofônica, discussão sobre notícia de jornal (entre escuta e troca de turnos). Um dos aspectos que chama a atenção é a apresentação da regra gramatical como ponto de partida na maior parte das atividades de troca

de turnos (diálogos), sendo predominante na produção oral proposta como atividade. Já o L2 traz os seguintes gêneros na seção da oralidade: questionários de sondagem, discussão sobre manchetes de jornal, discussão sobre reprodução de pintura (entre escuta e troca de turnos). No L2, a regra gramatical também é apresentada como ponto de partida nas trocas de turno, todavia, as atividades predominantes são as de escuta. A seguir, apresentamos as atividades do L1 (Unidades 2, 4, 6 e 8) na Tabela 3, e as atividades do L2 (Unidades 3, 6, 9 e 12), na Tabela 4:

Tabela 3 - Atividades de Produção Oral (Livro 1 – L1)

Atividades	U.2	U.4	U.6	U.8	Total
Variedade de Gêneros Multimodais	1 (Escuta) 1 (Troca de Turnos)	-	-	1 (Escuta)	3
Habilidade da fala em contextos reais	-	-	-	-	-
Regra Gramatical como ponto de partida ¹²	-	1 (frequency adverbs)	-	1 (agreement /disagreement)	2
Objetivo ¹³ (E-escuta; EF-escuta/fala; T-troca de turnos)	E- 3 EF- 0 T- 10	E- 5 EF- 0 T- 10	E- 1 EF- 0 T- 4	E- 1 EF- 0 T- 7	E- 10 EF- 0 T- 31

Fonte: Corpora da pesquisa

Tabela 4 - Atividades de Produção Oral (Livro 2 – L2)

Atividades	U.3	U.6	U.9	U.12	Total
Variedade de Gêneros Multimodais	1 (Escuta)	-	1 (Escuta)	1 (Troca de Turno)	3
Habilidade da fala em contextos reais	-	-	-	1 (discussão sobre manchetes de jornal)	2
Regra Gramatical como ponto de partida	1 (1st conditional)	1 (1st conditional.)	1 (would/ wouldn't)	-	3
Objetivo (E-escuta; EF-escuta/fala; T-troca de turnos)	E- 10 EF- 0 T- 4	E- 8 EF- 0 T- 11	E- 5 EF- 0 T- 1	E- 7 EF- 0 T- 1	E- 30 EF- 0 T- 17

Fonte: Corpora da pesquisa

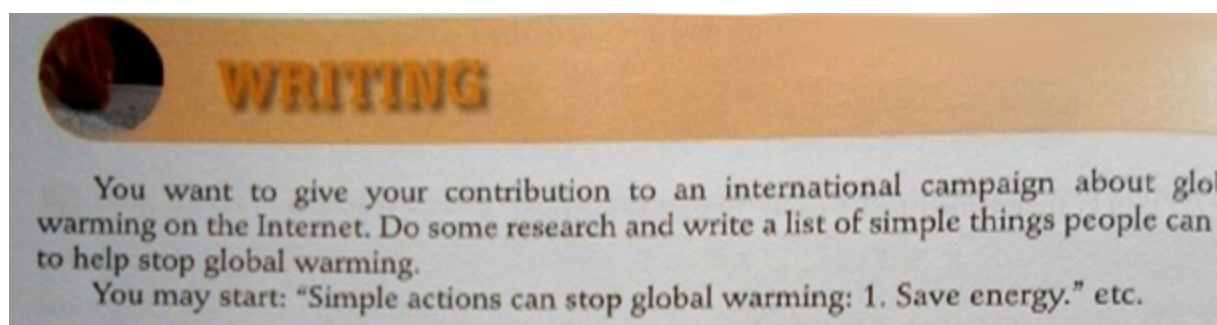
Com relação à **produção escrita**, averiguamos se as atividades do L1 abordam diferentes gêneros multimodais, se elas propõem uma escrita significativa e, ainda, se são vinculadas às de leitura e/ou produção oral. Pudemos constatar que no L1, a produção escrita engloba gêneros multimodais na seção de escrita

12. Essas atividades focalizam em advérbios de frequência e em expressões para concordar e discordar na Língua Inglesa.

13. Número de atividades correspondentes a cada unidade analisada.

(mensagem eletrônica, e-mail, produção de tira, ficha biográfica (com imagem), preenchimento de formulário (com imagem), relato baseado em história em quadrinhos, resumo de notícia jornalística, mensagem em camiseta (com imagem) e cartão postal, sendo que parte dessa produção é relativamente significativa, buscando envolver o uso contextualizado da língua como prática social. Contudo, concluímos que as características composicionais (verbais e não verbais) dos gêneros multimodais não são efetivamente observadas. Conforme proposto na atividade de produção escrita exemplificada a seguir, o aluno deverá escrever uma lista do que ele, como cidadão, pode fazer para auxiliar na contenção do aquecimento global em nosso planeta. O enunciado sugere inclusive que o aluno pesquise sobre o assunto para novas ideias. É um exemplo de produção escrita significativa, uma vez que o assunto em questão faz parte da realidade do aluno e, possivelmente, o levará a refletir, buscando possíveis soluções para um problema real, o qual atinge sua comunidade de forma direta. Segue-se ilustração da atividade:

Figura 2 - Produção Escrita, L1, p. 98



Fonte: Corpora da pesquisa

Por sua vez, o L2 apresenta alguns gêneros multimodais na seção da escrita (ficha descritiva de animal para adoção (com imagem), panfleto de candidato em campanha política (com imagem), impressões sobre reprodução de pintura, e-mail, preenchimento de formulário de emprego (em tabela), relato baseado em história em quadrinhos). No entanto, constatamos que as características composicionais desses gêneros não são efetivamente exploradas, como podemos observar na atividade de produção escrita sobre Nelson Mandela, reproduzida a seguir. A atividade propõe que, após preencher uma ficha com informações, retiradas de um texto sobre Nelson Mandela, o aluno deverá organizá-las a fim de escrever um parágrafo sobre ele. Apesar de esta atividade trabalhar com o desenvolvimento da compreensão textual e da organização escrita (tarefas que fazem e, provavelmente, continuarão a fazer parte da vida dos estudantes), a atividade do L2 limitou-se ao resgate de informações do texto para o preenchimento da ficha.

Como a atividade trata do representante do movimento *antiapartheid* e ganhador do Prêmio Nobel da Paz (1992), o L2 poderia ter ampliado tal atividade para tratar da questão da segregação racial, por exemplo.

Figura 3 - Produção Escrita, L 2, p.46

Writing

No texto principal desta Unit, p. 38, você vai encontrar as informações para completar a "ficha" do homem que foi chamado de "Hero of Our Time".

African name: Rolihlahla Mandela

Western name: Nelson

Born in (year) 1918 in (place) Mvezo, (southeast) South Africa

System of government in South Africa at the time: apartheid

Hardships he had to face in his battle to free South Africa: injustice, conflict, human-rights violations, 27 years in prison, a lifelong struggle for freedom

Year he was imprisoned for the first time: 1956

Year he was imprisoned for the second time: 1962

Sentence: life in prison

Year he was freed: 1990

Number of years he spent in prison: 27 years

Consequence of Mandela's release from prison: the beginning of the end for apartheid

Prize he was awarded five years after his release: Nobel Peace Prize

Result of South Africa's first free elections: Mandela was elected President

Mandela's words that showed he had chosen the policy of reconciliation: I wanted to be free so I let it go.

Title of Mandela's autobiography: Long Walk to Freedom

Agora, usando as informações acima, escreva um parágrafo sobre o Hero of Our Time.

Fonte: Corpora da pesquisa

Quanto à **produção escrita**, quantificamos as atividades do L1 (Unidades 2, 4, 6 e 8), na Tabela 5, e, as atividades do L2, na tabela 6 (Unidades 3, 6, 9 e 12), a seguir.

Tabela 5- Atividades de Prática Escrita (Livro 1 - L1)

Atividades de Prática Escrita	U.2	U.4	U.6	U.8
Abordagem de Gêneros	SIM	SIM	SIM	SIM
Produção escrita significativa	SIM	1 NÃO 1 SIM	NÃO	SIM
Atividades vinculadas às de leitura/ comunicação oral	SIM	NÃO	SIM	SIM

Legenda: Considere-se "SIM" e "NÃO" para todas as atividades da unidade.

Fonte: Corpora da pesquisa

Tabela 7 - Atividades de Prática Escrita (Livro 2 - L2)

Atividades de Prática Escrita	U.3	U.6	U.9	U.12
Abordagem de Gêneros	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Produção escrita significativa	NÃO	NÃO	NÃO	1 SIM 1 NÃO
Atividades vinculadas às de leitura/ comunicação oral	SIM	NÃO	SIM	SIM

Legenda: Considere-se "SIM" e "NÃO" para todas as atividades da unidade.

Fonte: Corpora da pesquisa

Considerações finais

Os dois livros adotados para o ensino de LI para o 3º ano do EM revelam uma lacuna entre as atividades propostas e o posicionamento teórico-metodológico, exposto no manual didático. Apesar das informações estarem em consonância com a proposta dos multiletramentos e da multimodalidade, descrita nas OCEM (BRASIL, 2006), as mesmas não são refletidas satisfatoriamente nas atividades de leitura, produção oral e escrita, trazidas nas coleções analisadas, haja vista que a frequência das atividades que desenvolvem os multiletramentos são relativamente baixas.

A análise da constituição textual mostrou que o uso dos multiletramentos e da multimodalidade para construção de sentidos e produção de significados é insatisfatório nos livros didáticos analisados nesta pesquisa. O L1 é bastante voltado aos conceitos, mas nem todas as atividades objetivam que o aluno construa sentidos e produza significados, o que é uma falha na execução do trabalho com as teorias propostas. Porém, este livro está (mais) próximo de alcançar o que se propõe, enquanto o L2 tem uma constituição textual menos satisfatória nesse sentido.

Nossa análise pôde também constatar a predominância das atividades de leitura em relação às de produção oral e escrita em ambas os livros – no L1, somam mais que o triplo da frequência das atividades de produção oral e escrita. As atividades de produção oral não chegam a 40% nos livros e, aparentemente, ambas encaram a produção escrita em LI como pouco necessária para estudantes do 3º ano, haja vista que sua frequência está muito abaixo da porcentagem de 10% do total das atividades computadas nas oito unidades analisadas.

A habilidade da **leitura** enfoca no L1 atividades mais voltadas à compreensão literal enquanto que no L2 prevalecem as atividades de aprendizagem de vocabulário e localização de informação específica no texto. Esses dados mostram que ambos os livros didáticos estão em discordância com as OCEM que preconiz-

zam a construção de sentidos a partir de uma visão de leitura como prática social. Contudo, constatamos que o L1 contém um número maior de atividades com multiletramento e letramento crítico, em comparação ao L2.

Em relação às atividades de **produção oral**, as OCEM ressaltam a importância de atividades que promovam interação, tendo o contexto de uso como ponto de partida em vez da regra gramatical. O que se observou foi que no L1 predominam as atividades de troca de turnos (diálogos), havendo, portanto, o intuito de cumprir com o proposto pelas OCEM no que concerne ao desenvolvimento da oralidade, todavia, isso não ocorre no L2, que apresenta atividades que têm a escuta como objetivo predominante. Nesta habilidade, os livros analisados têm como ponto comum a regra gramatical, prevalecendo sobre o contexto de uso e baixa ocorrência de gêneros multimodais.

Nossa análise também focalizou a aplicação da pedagogia dos multiletramentos nas atividades de **produção escrita**, para averiguar a ocorrência do trabalho com gêneros multimodais e a escrita como produção significativa, bem como a vinculação dessas atividades àquelas de leitura ou produção oral. Percebeu-se que o L1, mais uma vez, busca, de certa forma, aplicar o conceito de multiletramentos, utilizando gêneros multimodais e, propondo atividades significativas, como a escrita de uma lista do que se pode fazer para ajudarmos a deter o aquecimento global, por exemplo. Por outro lado, o L2 apresentou apenas uma atividade significativa de produção escrita nas 04 (quatro) unidades analisadas, bem como uma baixa ocorrência de variedade de gêneros multimodais, sendo que a produção escrita engloba esse quesito em somente 02 (duas) das quatro unidades analisadas.

Embora o manual didático do L2 apresente ao professor o conceito de multiletramentos, nossa pesquisa constatou que o L2 apresenta uma deficiência significativa no que concerne à aplicação dos conceitos analisados. Já o L1 apresentou-se mais próximo do cumprimento da pedagogia dos multiletramentos nas quatro unidades analisadas, mostrando, embora de forma bastante tímida, estar no caminho da proposta de trabalhar as questões de multimodalidade e multiletramentos para a formação de indivíduos “cidadãos do mundo”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 23-29. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 21 Jul. 2017.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos: novos desafios e práticas de Linguagem na formação de professores de inglês. *Revista Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KRESS, G. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000. p. 179-199.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. Introduction: The Grammar of Visual Design. In: _____. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 1996. p. 1-15.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL. In: MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.