



**Universidade Estadual do Ceará
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA**

RAQUEL FERREIRA RIBEIRO

**MULTIMODALIDADE NA SALA DE INGLÊS/LE: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR**

**FORTALEZA – CEARÁ
2013**

RAQUEL FERREIRA RIBEIRO

MULTIMODALIDADE NA SALA DE INGLÊS/LE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.

Àrea de Concentração: Linguagem e Interação

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo.

**Fortaleza – Ceará
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central CENTRO DE HUMANIDADES
Bibliotecário Responsável – Dóris Day Eliano França – CRB-3/726

R484m Ribeiro, Raquel Ferreira.
Multimodalidade na sala de inglês/Le: práticas pedagógicas do professor / Raquel Ferreira Ribeiro. – 2013.
CD-ROM. 159 f. ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

Orientação: Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

1. Multimodalidade. 2. Gêneros multimodais. 3. Ensino comunicativo de línguas. 4. Prática docente. I. Título.

CDD: 418

RAQUEL FERREIRA RIBEIRO

MULTIMODALIDADE NA SALA DE INGLÊS/LE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: **Linguagem e Interação**

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo.

Aprovada em: 29/04/2013

BANCA EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

Prof^a. Dr^a. Antonia Dilamar Araújo – (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Sara Rejane de Freitas Oliveira

Prof^a. Dr^a. Sara Rejane de Freitas Oliveira
Universidade de Brasília – UNB

Nukácia Meyre Silva Araújo

Prof^a. Dr^a. Nukácia Meyre Silva Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da minha vida e por renovar as minhas forças;

Ao meu pai, minha mãe e minhas irmãs pelo apoio e torcida de sempre e por entenderem minhas ausências em muitos fins de semana;

Ao Junior, meu esposo, companheiro, melhor amigo e porto seguro, por me apoiar incondicionalmente e, às vezes, deixar de tocar sua bateria para me ajudar a me concentrar;

À minha família e parentes queridos pelas orações e também por entenderem minhas ausências;

À Prof. Dra. Dilamar Araújo por me guiar na definição deste trabalho, pela contribuição no meu desenvolvimento como pesquisadora ainda durante a graduação e agora no mestrado, e por ter me dito não quando era preciso;

Ao meu querido “irmão” Hiran, pela amizade, companheirismo, ajuda e momentos engraçados compartilhados durante esta jornada;

Aos queridíssimos amigos e colegas do PosLA por tornar esta aventura que se chama Mestrado muito mais fácil de lidar, através das conversas no LAPEL, dos nossos encontros para um café, através do *Facebook*, pelas sugestões e troca de experiências dissertativas e pelo carinho de sempre;

À minha coordenadora Valneide e à diretora Sheyla pela confiança e pelo apoio recebido desde a seleção até a entrega deste trabalho final;

Aos meus professores da UECE que em geral contribuíram para meu crescimento como profissional;

Aos Professores Júlio César Araújo e Nukácia Araújo pelas contribuições no projeto de qualificação;

À Casa de Cultura Britânica por aceitar fazer parte desta pesquisa e oferecer o espaço essencial para o desenvolvimento da mesma;

A todos os professores participantes da CCB sem os quais esta pesquisa não seria possível, e em especial, às queridas professoras que me cederam espaço em sua sala de aula, proporcionando um grande aprendizado durante as observações;

À Paola e ao Bruno, colegas de diferentes etapas da minha vida, mas que me socorreram e ajudaram no processo de transcrição das aulas observadas;

E, enfim, a todos que contribuíram para esta pesquisa, direta ou indiretamente.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida nas áreas de estudos de multimodalidade e de ensino de língua inglesa, buscando fazer uma análise das práticas pedagógicas do professor em sala de aula de inglês/LE através da abordagem de textos multimodais. Para isso, adotamos o método micro-etnográfico com observações em dois campos e a aplicação de um questionário com docentes de um estabelecimento de ensino. Consideramos para as observações em sala de aula o contexto de duas professoras atuantes de um mesmo curso básico de inglês em Fortaleza – CE em duas turmas de nível aproximado. O foco foi identificar os gêneros multimodais presentes nas aulas, analisando a abordagem docente e investigando as relações entre elementos de multimodalidade e de ensino comunicativo presentes na prática. Para alcançar tal objetivo nos inspiramos na pesquisa de Kress *et al.* (2001) que apresenta os modos semióticos utilizados em aula de ciências e qual sua função para a compreensão dos alunos na construção multimodal de sentido relacionados a assuntos da referida matéria. Fundamentamos esta pesquisa também em outros estudos de multimodalidade (KRESS, 2010; JEWITT, 2008; VAN LEEUWEN, 2005; entre outros) para identificarmos elementos como modo semiótico, recurso multimodal e *affordance*; e do ensino comunicativo de línguas (ALMEIDA FILHO, 2010; WIDDOWSON, 1991) com o foco nas habilidades linguísticas e capacidades comunicativas. Como resultado, identificamos 1) uma variedade de gêneros multimodais utilizados no cotidiano, cuja maioria foi apresentada através do livro didático adotado; 2) que na prática, professores reconhecem a importância de aspectos não-linguísticos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas que muitas vezes não são enfatizados (imagens, por exemplo) e 3) tendem a concentrar a sua prática de ensino nos elementos linguísticos das atividades, mesmo havendo o uso de modos semióticos que não a fala e escrita para facilitar a compreensão dos alunos na língua-alvo. Com isto, reconhecemos que é necessária uma reflexão sobre o conhecimento de teorias relacionadas à multimodalidade e letramento visual por parte de professores de língua estrangeira, aliado à sua prática pedagógica, no intuito de despertar professores e alunos para a carga significativa que um conjunto multimodal traz nos mais variados eventos comunicativos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Gêneros multimodais. Ensino comunicativo de línguas. Prática docente.

ABSTRACT

This research is inserted in the areas of multimodality studies and English language teaching, to analyze teacher's pedagogical practices in an English as foreign language classroom through multimodal texts approach. For this, we adopted as research tools for a micro-ethnographic method observations in two fields and a questionnaire answered by teachers. We considered the observations in the classroom context of two teachers that work in the same English teaching school in Fortaleza - CE into two classes of approximate level. The focus was to identify the multimodal genres in the classroom, and also the teachers' approach to analyze and investigate the relationships between elements of multimodality and communicative teaching in classroom practice. To achieve this goal we are grounded by Kress *et al* (2001)'s research, which presents the semiotic modes used in science classes and what is its function to students' understanding of multimodal meaning construction related to matters of science subject. We also grounded this research in other multimodality studies (KRESS, 2010; JEWITT, 2008; VAN LEEUWEN, 2005, among others) as a way to identify elements as semiotic mode, multimodal resources and affordance; communicative language teaching theories (ALMEIDA FILHO, 2010; WIDDOWSON, 1991) with focus on linguistic skills and communication abilities. As a result, we identified a variety of multimodal genres used in daily life, most of which was presented by the adopted textbook, and that in practice, teachers recognize the importance of non-linguistic aspects to learning a foreign language, but those aspects are not often emphasized in classroom (images, for example) and tend to focus their teaching practice in the linguistic elements activities, even with the use of semiotic modes other than speech and writing to facilitate student's comprehension in the target language. With this, we recognize the need for a reflection on the knowledge of theories related to visual literacy and multimodality by foreign language teachers, in addition to their teaching practice in order to awaken teachers and students to the meanings that a set of multimodal various communicative events brings us.

Key-words: Multimodality. Multimodal genres. Communicative language teaching. Teaching practice.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Lista de Siglas e Abreviaturas | 10 |
| Lista de Figuras | 11 |
| Lista de Gráficos..... | 12 |
| Lista de Quadros..... | 13 |
| Lista de Tabelas | 14 |
| Códigos de Transcrição..... | 15 |
| | |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| | |
| CAPÍTULO I – Multimodalidade e Ensino de LE | 20 |
| 1.1. Semiótica Social | 20 |
| 1.2. Multimodalidade..... | 22 |
| 1.2.1. Modo Semiótico | 24 |
| 1.2.1.1. Fala | 27 |
| 1.2.1.2. Escrita | 28 |
| 1.2.1.3. Imagem estática e em movimento | 28 |
| 1.2.1.4. Gestos | 30 |
| 1.2.2. Recurso Semiótico..... | 31 |
| 1.2.3. <i>Affordance</i> | 32 |
| 1.3. Multiletramentos e Letramento Visual | 34 |
| 1.4. Ensino de línguas e Multimodalidade na Sala de Aula | 37 |
| 1.4.1. Ensino Comunicativo de Língua Inglesa..... | 38 |
| 1.4.2. Gêneros Multimodais | 42 |
| 1.4.3. Ensino Multimodal | 45 |
| | |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA | 50 |
| 2.1. Tipo de Pesquisa..... | 50 |
| 2.2. Contexto da Pesquisa | 52 |
| 2.3. Participantes/Sujeitos | 53 |
| 2.3.1. O Perfil do Quadro Docente | 54 |
| 2.3.2. Perfil dos professores observados e não observados | 54 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. Instrumentais e Procedimentos de Coleta..... | 55 |
| 2.5. Procedimentos para Análise dos Dados..... | 58 |
| CAPÍTULO III – Análise e Discussão dos Dados..... | 61 |
| 3.1. Análise dos Questionários | 61 |
| 3.2. Análise das Observações de aulas | 72 |
| 3.2.1. Abordagem de gêneros multimodais | 72 |
| 3.2.1.1. Gêneros abordados e sua composição semiótica..... | 73 |
| 3.2.1.2. Recursos utilizados | 78 |
| 3.2.1.3. As Habilidades Linguísticas Trabalhadas..... | 79 |
| 3.2.1.4. Fonte das atividades | 81 |
| 3.2.1.5. Discussão sobre análise de dados | 81 |
| 3.3. Análise de aulas | 84 |
| 3.3.1. Professora Paula | 84 |
| 3.3.1.1. Aula 1 | 85 |
| 3.3.1.2. Aula 2 | 94 |
| 3.3.2. Professora Elisa | 105 |
| 3.3.2.1. Aula 1 | 106 |
| 3.3.2.2. Aula 2 | 116 |
| 3.4. Análise da abordagem do gênero artigo | 126 |
| 3.4.1. Artigo 1 – Professora Paula | 127 |
| 3.4.2. Artigo 2 – Professora Elisa | 131 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 137 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |
| APÊNDICES | 145 |
| ANEXOS | 150 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GDV – Gramática do *Design* Visual

LE – Língua estrangeira

LD – Livro didático

LV – Letramento Visual

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01: Tabela reproduzida do estudo de Araújo (2011) | 45 |
| Figura 02: Reprodução do quadro – Atividade 01 – aula 01 – Prof. Paula..... | 86 |
| Figura 03: Atividade 02 – Aula 01 – Prof. Paula | 88 |
| Figura 04: Atividade 03 – Aula 01 – Prof. Paula..... | 90 |
| Figura 05: Atividade 01 – Aula 02 – Prof. Paula | 93 |
| Figura 06: Reprodução do quadro – Atividade 01 – Aula 02 – Prof. Paula | 94 |
| Figura 07: Reprodução do quadro – Atividade 02 – Aula 02 – Prof. Paula | 97 |
| Figura 08: Parte 01 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Paula | 98 |
| Figura 09: Parte 02 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Paula..... | 99 |
| Figura 10: Reprodução do quadro – Atividade 03 – Aula 02 – Prof. Paula..... | 100 |
| Figura 11: Atividade 04 – Aula 02 – Prof. Paula | 102 |
| Figura 12: Atividade 01 – Aula 01 – Prof. Elisa | 107 |
| Figura 13: Atividade 02 e 03 – Aula 01 – Prof. Elisa | 110 |
| Figura 14: Atividade 04 – Aula 01 – Prof. Elisa | 112 |
| Figura 15: Atividade 05 – Aula 01 – Prof. Elisa | 114 |
| Figura 16: Atividade 01 – Aula 02 – Prof. Elisa | 117 |
| Figura 17: Atividade 02 – Aula 02 – Prof. Elisa | 119 |
| Figura 18: Parte 01 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Elisa | 121 |
| Figura 19: Reprodução do quadro – Atividade 03 – Aula 02 – Prof. Elisa | 122 |
| Figura 20: Parte 02 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Elisa | 123 |
| Figura 21: Artigo – Prof. Paula..... | 128 |
| Figura 22: Parte 01 da atividade – Artigo – Prof. Paula | 129 |
| Figura 23: Reprodução do quadro – Artigo – Prof. Elisa | 132 |
| Figura 24: Parte 01 da atividade do artigo – Prof. Elisa | 133 |
| Figura 25: Artigo – Prof. Elisa | 134 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 01: Formação acadêmica dos participantes | 62 |
| Gráfico 02: Gêneros multimodais utilizados | 63 |
| Gráfico 03: Gêneros multimodais mais utilizados | 65 |
| Gráfico 04: Compreensão/Interpretação dos textos multimodais | 66 |
| Gráfico 05: Conhecimento sobre Letramento Visual | 69 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01: Representação de habilidades e capacidades – linguagem oral | 40 |
| Quadro 02: Representação de habilidades e capacidades – linguagem escrita | 41 |
| Quadro 03: Habilidades linguísticas e capacidades comunicativas | 41 |
| Quadro 04: Horas/aula observadas | 72 |
| Quadro 05: Gêneros citados nos questionários e gêneros identificados nas aulas..... | 74 |
| Quadro 06: Gêneros multimodais e modos semióticos identificados nas aulas de Elisa e Paula | 75 |
| Quadro 07: Recursos citados nos questionários e recursos identificados nas aulas | 78 |
| Quadro 08: Resumo – multimodalidade e ensino comunicativo – Aula 01 – Prof. Paula | 92 |
| Quadro 09: Resumo – multimodalidade e ensino comunicativo – Aula 02 – Prof. Paula | 104 |
| Quadro 10: Resumo – multimodalidade e ensino comunicativo – Aula 01 – Prof. Elisa..... | 115 |
| Quadro 11: Resumo – multimodalidade e ensino comunicativo – Aula 02 – Prof. Elisa..... | 124 |
| Quadro 12: Resumo – multimodalidade e gênero artigo – Prof. Paula | 130 |
| Quadro 13: Resumo – multimodalidade e gênero artigo – Prof. Elisa | 135 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 01: Frequência dos grupos de modos semióticos | 76 |
| Tabela 02: Quantificação de atividades e habilidades linguísticas | 80 |
| Tabela 03: Frequência de grupos de habilidades linguísticas em atividades | 80 |

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

[...] – Indicação de transcrição parcial ou de eliminação

.. – pausa breve

S1, S2, etc. – aluno identificado

(()) – comentário da pesquisadora

(...) – pausa longa

(xxx) – trecho incompreensível

? – interrogação

! – Exclamação

“ ” – Citações literais ou leituras, durante a gravação

Fáticos: Ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá, né

Hesitação: ãa

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, visualizamos diariamente elementos a que chamamos de não-linguísticos: imagens, gráficos, sons, cores, desenhos, seja nas revistas, jornais, internet, televisão, nos *outdoors*, ou nos folhetos que recebemos nas ruas. Há elementos não-linguísticos também nos eventos comunicativos mais corriqueiros como numa conversa entre amigos e outras interações, como numa apresentação de trabalho na faculdade, numa consulta ao médico, só para citar algumas. Portanto, a nossa comunicação em geral, é constituída de várias linguagens, que trazem uma carga significativa para a mensagem que se quer passar.

Já está claro, então que os eventos comunicativos em geral não dependem somente de elementos linguísticos, mas que há neles uma multiplicidade de diferentes meios de se comunicar. É por estes meios que podemos perceber como um texto único se constitui de múltiplas semioses, seja ela, verbal, visual, sonora ou outra.

A multimodalidade é um campo de estudo que busca entender e analisar a interação entre significados expressos por vários recursos representacionais e comunicacionais de modos semióticos distintos que se complementam no intuito de comunicar. Assim, como na expressão da linguagem em geral, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula envolve diferentes modos para a construção de sentido em textos multimodais que também considera demandas e interesses sociais e o meio de representação (KRESS, *et al.* 2001). A sala de aula, como ambiente comunicativo que é, também está cercada por tais elementos.

O interesse por uma aplicação educacional para a análise multimodal iniciou com *The New London Group* (grupo fundado por pesquisadores tais como Gunther Kress, James Gee, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e outros), que inspirou outros estudos associados ao desenvolvimento de letramento multimodal em crianças, ou análise multimodal de recursos de aprendizagem, como livros didáticos e outros materiais, assim como estudos relacionados à interação em sala de aula (VAN LEEUWEN, 2011).

Devido às mudanças que as inovações tecnológicas têm sobre a comunicação em geral, pesquisadores de teorias semióticas e da comunicação discutem a relevância das pesquisas em multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 2006; CALLOW, 2005;

MACHIN, 2009; OLIVEIRA, 2006). Santos (2008) afirma que há a necessidade de ler textos multimodais de maneira adequada em razão da tendência dos meios de comunicação produzirem “uma paisagem semiótica” cada vez mais multimodal. Van Leeuwen (2004) argumenta sobre a atenção que os alunos da área de comunicação visual devem prestar aos trabalhos dos linguistas, para entender a maneira como a linguagem está integrada em diferentes modos semióticos na comunicação contemporânea.

Os estudos recentes que tratam dos fenômenos da multimodalidade, como os de Almeida (2009), Santos (2008), Oliveira (2007), van Leeuwen (2004) e outros, mostram que tanto na Web como nos materiais impressos, o texto apresenta diferentes aspectos além da escrita, os demais modos semióticos (imagem, som e outros) devendo ser considerados como elementos que trazem significado e que não devem ser ignorados, seja na leitura ou na produção de um texto. Por este motivo, vemos uma necessidade de aliar discussões a respeito de aspectos multimodais relacionados ao ensino, na tentativa de agregar outras discussões, como a presença de multimodalidade na sala de aula, mais especificamente no ensino e aprendizagem de língua inglesa, cujo objetivo é desenvolver no aluno a capacidade comunicativa consciente na língua-alvo.

Trabalhos de programas de pós-graduação no Brasil têm analisado uma variedade de gêneros multimodais, como capas de revistas, anúncios de revistas e jornais, textos multimodais presentes nos livros didáticos, vídeos, etc. sob perspectiva da Semiótica Social, enfocando a Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006); da Análise do Discurso Crítica; Teorias de Gêneros e outras (ARAÚJO, 2011). No entanto, não há muitas pesquisas que mostrem como o professor de línguas estrangeiras está abordando pedagogicamente a multimodalidade em seu ambiente de ensino, o que este pensa, se está ciente das transformações vigentes, se estas afetam sua sala de aula e o que pode fazer a respeito.

O ensino de línguas estrangeiras é uma das áreas de ensino que fazem uso de tecnologias. Professores desta modalidade, em geral, fazem uso de recursos de áudio, vídeo, ou *websites* educacionais, além do seu material didático, na tentativa de diversificação nas aulas, visando ao maior envolvimento do aluno. Além disso, os livros didáticos estão cada vez mais multimodais utilizando imagens, tipografias variadas, cores, fotos de situações cotidianas juntamente com o conteúdo verbal. Fato que aponta também para a presença de diferentes gêneros em sala de aula.

Por considerar a relevância do trabalho docente no ensino de línguas estrangeiras, que realizamos um diagnóstico de como professores fazem uso de gêneros multimodais presentes em um curso básico de inglês como língua estrangeira, intencionando investigar duas turmas de uma instituição de ensino pública. Visamos, então, descrever a abordagem relacionada aos recursos visuais/multimodais dos professores dessas turmas e assim buscar esclarecimentos e compreensão, sob a perspectiva da teoria de multimodalidade.

O objetivo do ensino de línguas estrangeiras é desenvolver uma consciência sólida da língua-alvo de maneira que os aprendizes sejam preparados para práticas comunicativas cotidianas (WIDDOWSON, 1991; HEMAIS, 2009). Por meio da abordagem de gêneros, por exemplo, os alunos podem construir seu “conhecimento de fatores linguísticos, o propósito dos gêneros, as expectativas da audiência e os diferentes tipos de discurso” (HEMAIS, 2009, p.67).

A questão principal que norteia a presente pesquisa gira em torno da análise multimodal da prática do professor de língua inglesa/LE em sala de aula, que materiais utilizam, e qual o papel dos elementos extra-linguísticos no ensino da língua estrangeira no ambiente de sala de aula. Diante disso buscamos responder as seguintes perguntas para guiar nossa investigação:

1 – Que gêneros multimodais são utilizados nas salas de aulas de inglês/LE?

2 - Como a multimodalidade se apresenta na sala de aula?

3 – Que tipo de relação há entre o uso de determinados modos semióticos e o ensino da língua inglesa na abordagem de gêneros em sala de aula?

Nossos objetivos que se relacionam às questões apresentadas acima. Tomamos como objetivo geral a análise das práticas pedagógicas de 2 (duas) professoras com o foco no uso de gêneros multimodais em sala de aula, para isso, descrevemos nossos objetivos específicos como:

- Identificar os tipos de gêneros multimodais aplicados pelo professor na sala de aula de língua estrangeira;
- Analisar a prática pedagógica do professor através de atividades que envolvam aspectos multimodais.

- Que tipo de relação há entre a o uso de modos semióticos na abordagem e o ensino da língua-alvo.

As discussões acerca das questões desta pesquisa contribuem para o entendimento de como professores sujeitos estão fazendo uso dos recursos visuais presentes nas suas respectivas turmas, compreendendo suas abordagens e com a ajuda de teorias de multimodalidade. Além disso, esperamos colaborar também com estudos de ensino-aprendizagem no âmbito de línguas estrangeiras e mostrar a importância do conhecimento da teoria da Semiótica Social e do campo da multimodalidade por parte do professor para o desenvolvimento mais crítico de seu trabalho docente.

Com esta finalidade, organizamos a presente dissertação em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo I apresenta os pressupostos teóricos e exemplos de pesquisas que discutem três pontos importantes para esta pesquisa: os estudos multimodais, aliados aos estudos de gêneros e a aspectos do ensino comunicativo de línguas.

O capítulo II trata das características metodológicas deste trabalho, descrevendo os procedimentos que levaram ao desenvolvimento do tipo de pesquisa micro-etnográfica, com observações em sala de aula de duas turmas de um curso básico de inglês/LE. Descrevemos também a maneira como os dados foram analisados.

O capítulo III trata da análise e discussão dos dados coletados por meio de observações e questionários aplicados, discutindo-os sob a perspectiva das teorias apresentadas no referencial teórico.

As Considerações Finais concluem a presente pesquisa, apresentando as constatações oriundas dos dados analisados e as implicações e a relevância de aspectos multimodais para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa.

CAPÍTULO I – Multimodalidade e Ensino de Língua Estrangeira

Esta pesquisa faz uma análise multimodal das abordagens do professor de inglês/LE em atividades que utilizam gêneros multimodais em um curso básico de língua estrangeira. Nosso foco é identificar os gêneros multimodais presentes na sala de aula, os modos semióticos empregados pelo professor e apontar se há ou não influência da utilização destes modos no ensino comunicativo de língua inglesa. Com isso, este capítulo inicial apresenta as considerações teóricas que norteiam o presente trabalho.

O capítulo teórico que se segue é dividido em quatro seções. A primeira introduz a Semiótica Social, que abrange o campo da multimodalidade; a segunda seção aborda aspectos históricos da multimodalidade e alguns estudos relacionados ao ensino; a terceira seção mostra considerações de estudiosos sobre multiletramentos e, mais particularmente, de letramento visual; a última a seção apresenta estudos sobre a sala de aula, compreendendo a multimodalidade, gêneros e ensino de línguas.

1.1. Semiótica Social

Os estudos semióticos se desenvolveram durante os últimos 80 anos e trouxeram contribuições e diferentes perspectivas relacionadas ao *signo*, não apenas o signo linguístico, mas também em áreas como a Fotografia, Música, Cinema, Artes Visuais entre outras, para o entendimento de interações sociais com base comunicativas, consideradas mutáveis de acordo com o interesse de quem as utiliza.

Historicamente, os estudos semióticos têm base nos estudos linguísticos de Saussure, tratando de termos familiares como “*langue*” e “*parole*”. Para Saussure (1970), o signo é arbitrário, formado por um significante e significado, que fazem parte de uma representação mental do produtor do signo, porém esta representação é estabelecida por um fenômeno exterior ao indivíduo.

O americano Charles Peirce também contribuiu para o crescimento de estudos da área com novos conceitos semióticos como “ícone”, “índexes” e “símbolos” (KRESS, 2010). Para este estudioso, a produção do signo depende de várias convenções, o signo simbólico, por exemplo, traz o significado relacionado com a forma e o objeto ou evento; já o signo icônico se assemelha àquilo que se quer representar. Tanto os estudos saussurianos e

peirceanos do signo pertencem a uma vertente da Semiótica chamada tradicional e estruturalista.

A teoria da Semiótica Social tem como foco a compreensão de como as pessoas se comunicam, seja por meio de elementos linguísticos ou não-linguísticos, pautando o ato de comunicação em comportamentos estabelecidos socialmente (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006; VAN LEEUWEN, 2005 e KRESS, 2010). Esta associação entre comunicação e comportamento social é baseada nos estudos do linguista inglês Michael Halliday que iniciou uma mudança de foco dos estudos semióticos. Se antes o foco era o signo em si, com a Semiótica Social, o que importa é “o modo como as pessoas usam um ‘recurso’ semiótico tanto para produzir artefatos ou eventos comunicativos, quanto para interpretá-los”¹ (VAN LEEUWEN, 2005, p. XI), ou seja, para Halliday (1982) a linguagem é um fenômeno que se insere em um contexto, e como tal, estuda não apenas seu produto final, mas o percebe como parte de um processo complexo. Assim, Halliday apresentou a linguagem como parte do que chama de Semiótica Social, pois para este:

“A língua é o principal canal pelo qual se transmitem os modelos de vida, pelo que se aprende a atuar como membro de uma “sociedade” – dentro e através de diversos grupos sociais, a família, o bairro, e assim sucessivamente – e a adotar sua “cultura”, seus modos de pensar e de atuar, suas crenças e seus valores” (HALLIDAY, 1982, p. 18)².

Além da estrutura social mencionada por Halliday, a linguagem compõe-se de recursos tais como o próprio sistema linguístico, as situações e variedades de registro que podem ser identificados como recursos sob o ponto de vista sociosemiótico. A produção de sentido usa a língua, que atua igualmente ao lado de recursos semióticos, por meio dos interesses de quem o realiza e na recepção de quem o percebe.

A influência de Halliday no desenvolvimento de estudos sociosemióticos é maior quando nos deparamos com estudos como os de Martinec e Salway (2005) e Kress e van Leeuwen (2006), inspirado na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1978; 1985). Trata-se de um sistema que relaciona orações ou estruturas verbais e seus elementos

¹ Tradução de: “sign” to the way people use semiotic “resources” both to produce communicative artifacts and events and to interpret them.

² Tradução de: “La lengua es el canal principal por el que le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una ‘sociedade’ – dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente – y a adoptar su ‘cultura’, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores.

em três metafunções: a Interpessoal, Ideacional e Textual, que ocorrem de forma simultânea a fim de construir significados nas interações.

O estudo das relações imagem-texto verbal proposto por Martinec e Salway (2005) faz parte de uma teoria sobre interação ou cooperação inter-semiótica em gêneros multimodais presente na mídia contemporânea. Kress e van Leeuwen (2006) construíram uma gramática que realiza uma similaridade entre o verbal e o visual, mas que possuem estruturas diferentes e representam o *signo* de formas também distintas, dessa forma, a linguagem verbal e visual se constroem sob a escolha do usuário, mas logicamente, de maneiras diferentes. Ambos os estudos apresentam uma série de categorias que ajudam a compreender a relação entre os modos visual e verbal tão presentes atualmente, porém possuem caráter essencialmente descritivo e para uma análise interpretativa, necessitam de outra teoria que ofereça esse suporte.

Jewitt e Oyama (2004) chegam a esta conclusão através de várias análises de material visual. Com o estudo sobre a representação visual da homossexualidade masculina em propagandas britânicas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, as autoras argumentam que as imagens revelam detalhes que, na maioria das vezes, não estão evidentes à primeira vista e dependem de outras teorias para apresentar uma análise social, cultural, de gêneros, ou outra. No estudo mencionado, foi preciso recorrer também a teorias sociais de gênero e masculinidade, além da teoria sociosemiótica visual, juntas como uma “equação interdisciplinar” (JEWITT e OYAMA, 2004, p. 138).

A junção de teorias para a análise conjunta visual e verbal, ou ainda de outros modos semióticos apresenta uma característica plural da Semiótica Social, presente no campo de estudos da multimodalidade. Esta também é uma característica desta pesquisa, que alia análise multimodal com a teoria de Ensino Comunicativo de línguas (WIDDOWSON, 1991), buscando entendimento entre este método de ensino de língua estrangeira e a presença de diferentes modos semióticos na abordagem do professor.

1.2. Multimodalidade

A partir do surgimento do termo *multimodalidade* e do interesse de linguistas nessa área, várias escolas abordaram o assunto à sua maneira. A Escola de Praga, entre os anos de 1930 e 1940, se interessou pela linguística atrelada às artes visuais e aos aspectos não verbais do teatro; a Escola de Paris, a partir de 1960, contribuiu para o entendimento de outros

modos comunicativos além da linguagem, utilizando conceitos e métodos linguísticos. Os Linguistas Americanos, na mesma época, se interessaram por uma análise multimodal da linguagem falada e da comunicação não-verbal. E a partir dos anos 1990, o grupo de estudos sociosemióticos introduziu o termo multimodalidade à linguística aplicada, dentro de assuntos ligados ao Letramento e à Educação. Segundo Almeida (2009), tanto a Escola de Praga, de Paris e a tradição sociosemiótica que se fortaleceu a partir dos anos 1990, têm em comum a noção de signo usada para respaldar a ideia de que formas expressam significados. O grupo mais recente (2003, 2004) foi inspirado por Ron e Suzie Scollon, num estudo mediado pelos preceitos da Análise do Discurso, mas dentro de um contexto político e social com ênfase na mediação tecnológica (van LEEUWEN, 2011).

O termo multimodalidade mudou sua definição durante os anos de 1920. Primeiramente se referia a um termo técnico de um novo campo da psicologia da percepção. Seu conceito mais recente, dado por linguistas e analistas do discurso, é que multimodalidade “denota o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, como a linguagem, imagem, som e música em textos multimodais e eventos comunicativos”³ (van LEEUWEN, 2011, p. 668). A história da multimodalidade, portanto se confunde com a história dos primeiros estudos da Semiótica Social que nas palavras de Jewitt e Oyama (2004) também se confundem em definição, principalmente nos estudos de comunicação visual:

“Semiótica Social de comunicação visual envolve a descrição de recursos semióticos, o que pode ser dito e feito com imagens (e outro meio de comunicação visual) e como as coisas que as pessoas dizem e fazem com imagens pode ser interpretado” (JEWITT e OYAMA, 2004, p. 134).⁴

As autoras se referem primordialmente a análises visuais, porém, a mesma premissa se aplica a outros modos semióticos que se relacionam para construir um texto dentro de um contexto social. A multimodalidade investiga essa junção de propriedades distintas e comuns na mistura de modos diferentes que se integram em textos multimodais e eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011).

Sendo considerado mais como um campo de aplicação do que uma teoria, compreendemos a multimodalidade como a integração de dois ou mais modos semióticos em

³ Tradução de: [...] “denotes the integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events”.

⁴ Tradução de: “Social semiotics of visual communication involves the description of semiotic resources, what can be said and done with images (and other visual means of communication) and how the things people say and do with images can be interpreted”.

atos comunicativos orais ou escritos para formar e transmitir significados. A multimodalidade também tem sido ligada a várias perspectivas teóricas como a Etnografia, a Psicologia, Novos Estudos de Letramento, e outros (JEWITT, 2009). Nos estudos multimodais particularmente direcionados à educação, há três principais vertentes: os de desenvolvimento de letramento multimodal em crianças; os estudos de recursos de aprendizagem multimodal (livros didáticos, brinquedos, CD-ROMs, Internet); e os que enfocam a interação multimodal na sala de aula. Pode-se dizer que em todas as vertentes a multimodalidade é um ponto chave para a aprendizagem, que deve ser entendida pelo professor e realmente integrada ao currículo escolar.

Os estudos de multimodalidade também são associados a outras áreas da Linguística, como a Análise do Discurso Crítica, principalmente nos discursos da mídia. Arelados aos estudos de interação social (van LEEUWEN, 2011); à relação entre imagem e texto (BARTHES, 1986; MARTINEC e SALWAY, 2005); a introdução de um aparato de interpretação de imagens estáticas, a Gramática do *Design* Visual – GDV (KRESS e van LEEUWEN, [1996] 2006) e outras abordagens.

Para van Leeuwen (2011), a multimodalidade é um ramo que tem muito a desenvolver dentro da linguística aplicada, principalmente em relação a três focos diferentes: a necessidade de auto-reflexão, de atender a uma diversidade cultural e ao engajamento com recursos tecnológicos, além de combinar diferentes métodos de pesquisa como a análise de discurso e a etnografia, e se contextualizar cultural e historicamente para assim explicar novas práticas multimodais.

Essas discussões em torno da teoria da multimodalidade e da semiótica social podem auxiliar na compreensão dos usos dos elementos multimodais na comunicação e consequentemente dos textos multimodais que circulam em sala de aula. Outros conceitos ligados a essas duas vertentes, como os de modo semiótico, recurso semiótico e *affordance* serão úteis para a construção de uma análise multimodal. A partir da seção seguinte teceremos com mais detalhes sobre estes conceitos.

1.2.1 Modo Semiótico

O termo *multimodalidade* é usado para se referir ao uso de diferentes modos semióticos que exercem significado, isto é, cada modo contribui para o significado como um todo. Isso quer dizer que cada um tem uma representação do significado, cada um à sua

maneira. Mas o que é modo? Segundo Kress (2001, 2009), os modos são recursos semióticos passíveis de mudanças contextuais de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade. Jewitt (2008, p. 247) reitera: “a partir de uma perspectiva multimodal, [...] são conjuntos organizados de recursos semióticos para construção de significados”⁵.

Como afirma Kress (2010), diferentes modos oferecem potenciais comunicativos distintos, formados por características próprias do sistema de significação e os exemplifica (p. 79) da seguinte maneira: “imagem, escrita, *layout*, música, gesto, a fala, imagem em movimento, trilha sonora, objetos em 3D”⁶ e outros. Embora a escrita e a fala sejam comumente e linguisticamente referidas como linguagem, pois dividem características semelhantes como o léxico, sintaxe e gramática; em estudos sociossemióticos são identificados como diferentes modos. A fala utiliza o som, o tom de voz e, em línguas como o inglês, a entonação para agregar significado, já na escrita temos a presença da estrutura gráfica e características tipográficas como o negrito, tamanho e espaçamento que juntos representam significação similar ao som expresso pela fala, mas em si, mostram padrões de representação muito distintos (KRESS, 2010).

A fala e a escrita são modos pertencentes a um meio verbal, linguístico, já modos como imagens, som, música, objetos e outros pertencem a um meio não-linguístico e pouco explorado em questões de comunicação. Porém, uma pergunta importante a se fazer é se modos semióticos não-linguísticos podem ser analisados com conceitos e métodos linguísticos. Nessa discussão, Kress e van Leeuwen (2006) concordam que não há como fazer comparações sob a mesma teoria linguística entre diferentes modos, pois um filme não funciona da mesma forma que uma sentença, “mas isto não significa que ambos não possam exercer as mesmas funções comunicativas e, ao mesmo nível, expressar os mesmos significados”⁷ (VAN LEEUWEN, 2011, p. 673).

Para identificar um modo semiótico, Kress (2010) levanta duas possibilidades. A primeira é uma questão social, ou seja, o que é considerado modo em uma comunidade, pode não ser assim em outra, pois muito depende das necessidades sociorrepresentativas de cada uma. Dentro de uma questão mais formal, o autor segue as metafunções de Halliday, a

⁵ Tradução de: “From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as modes, as organized sets of semiotic resources for meaning making”.

⁶ Tradução de: “[...] image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects [...]”

⁷ Tradução de: “But this does not mean that both cannot fulfill the same communicative functions, and, at some level, express the same meanings”.

Ideacional – se os componentes, sejam ações, estados ou eventos daquele modo, representam significado; a Interpessoal – relações sociais e comunicativas envolvidas entre interlocutores; e a Textual – se formariam um todo coerente tanto internamente quanto no ambiente. Ao apresentar estas metafunções, o modo em si já exerce significado dentro de uma organização cultural e social, mas vale lembrar que a multimodalidade aponta para a construção de um todo significado em que os modos interagem em certo ato comunicativo.

Kress *et al.* (2001) demonstra esse fato em sua pesquisa sobre aprendizagem e ensino multimodal. Desenvolvida em salas de ciências, o autor apresenta um exemplo de como a multimodalidade esteve presente numa aula, cujo objetivo era mostrar o ciclo do sangue no corpo humano, com o foco na exploração de como os modos participam da produção do significado isoladamente e se inter-relacionam para produzir significado como um todo. No processo de construção do significado, o autor analisou a fala do docente, aspectos visuais como imagem no quadro, a manipulação de objetos, a ação do professor em geral e as imagens no livro adotado. Os pontos importantes atestados no resultado da pesquisa foram as frequentes mudanças de um modo semiótico para outro e uso, por vezes simultâneo, de mais de um modo na construção do todo significante.

Acreditamos que, similarmente, a multimodalidade está presente em aulas de inglês/LE, assim como em vários eventos comunicativos. No caso das aulas de inglês, o professor utiliza-se de vários modos, como a fala, escrita, áudio, imagem e gestos para construir um dado significante na língua alvo. Para entender a importância que cada modo pode exercer em um texto ou evento comunicativo, discutimos estudos sobre os modos mais analisados e/ou considerados em pesquisas.

Segundo Kress (2010), todos os modos semióticos são usados para produzir significado, alguns podem exercer uma “duplicação” de sentido já proferido por outro, ou possui função de “ilustração” ou “ornamentação”, além de expressarem sentidos completos em si mesmos. Na pesquisa desenvolvida nas aulas de ciências (KRESS *et al.* 2001), foi observado através das ações do professor em sala de aula e das atividades dos alunos, como cada modo semiótico exerce uma função dentro do todo significante expresso pelo docente, no caso, o ciclo do sangue no corpo. Ao contrário de nossa pesquisa que enfatiza a prática pedagógica do professor, Kress *et al.* (2001) analisam também as atividades dos alunos, fazendo um diálogo entre ensino e aprendizagem de significados científicos em sala de aula e

multimodalidade. Apresentamos a seguir algumas características e considerações de teóricos sobre a função de alguns modos em eventos comunicativos.

1.2.1.1. Fala

Parte do que chamamos de linguagem, o modo semiótico fala é expresso através de nossas pregas vocais e recebido pelo aparelho auditivo, com este percebemos alguns recursos e elementos pelos quais tornam a fala distinta de outros modos, por exemplo, características como entonação, ritmo, tom de voz alto ou baixo e acentuação.

A fala, como um componente linguístico, possui unidades estruturais de sentido transmitidas pelo som. Certos elementos, como a entonação na língua inglesa, exemplificam bem esta característica:

[...] “Se eu digo ‘it was *last* Saturday he came”, com entonação que cresce em ‘last’ e que cai logo após (contrastando com ‘not Saturday two weeks ago’) o significado informacional é diferente de ‘it was last *Saturday* he came’ (contrastando com ‘not last Sunday’)⁸. (KRESS, 2010, p. 80)

Outra propriedade da fala é a sua dependência do tempo como parte essencial para formar certos significados como ao prolongar um fonema, ou sílaba, por exemplo: “Aaaalbert, come here”, “yummmmy”, “psssst” (p. 80). Características como estas demonstram peculiaridades deste modo semiótico, além do significado linguístico, e que na aprendizagem de uma língua estrangeira podem ser recursos essenciais.

As aulas de inglês/LE observadas para esta pesquisa se realizam primordialmente por meio da fala expressa na língua estrangeira devido ao método comunicativo adotado na prática docente para o ensino-aprendizagem dos alunos. O professor procura estimular a prática oral dos alunos em sala através de sua própria fala em inglês. Na análise dos dados coletados levamos em conta como a fala dos docentes observados é manifestada/usada e que características próprias deste modo semiótico influencia na aprendizagem de uma língua.

⁸ [...] If I say ‘It was last Saturday he came’ with high intonation on ‘last’ and falling away (i.e. contrasting with ‘not Saturday two weeks ago’), the informational meaning is different to ‘It was last *Saturday* he came’ (i.e. contrasting with ‘not last Sunday’).

1.2.1.2. Escrita

Juntamente com a fala, o modo semiótico escrita é parte do que muitos se referem por “modo verbal”, especialmente pela sua característica linguística, o uso de palavras, frases, sentenças, regidas por uma estrutura gramatical e sintaxe. Porém, a escrita apresenta outros aspectos de materialidade que são considerados recursos semióticos, por exemplo, suas características gráficas, sua disposição espacial (centro, margem, topo e fundo de página), seu direcionamento e espaçamento. Fazem parte dos recursos gráficos da escrita o seu tamanho, fonte, cor, negrito e estrutura.

Kress (2010) comenta que para estruturar suas unidades, a escrita utiliza, ao mesmo tempo, muitos destes recursos. Para estruturar um parágrafo deste trabalho, por exemplo, consideramos a fonte, seu tamanho, espaçamento entre as linhas e o alinhamento do texto sugerido por normas de publicação de trabalhos científicos da instituição. Também utilizamos recursos tecnológicos primeiramente produzindo na tela do computador e logo depois ser transportada para páginas em papel.

Outra característica particular da escrita é a diferença que apresenta entre culturas. Na língua inglesa, assim como em línguas latinas como o português, o sistema de escrita se desenvolve materialmente da mesma forma. Mas em culturas orientais, por exemplo, sua organização é completamente diferente, com sistemas de escrita muito distintos. Por esta razão, faz-se sensato falarmos de *escrita* nos referindo a uma cultura específica, no caso a cultura ocidental de organização textual escrita.

Nas aulas de LE em cursos básicos, as de língua inglesa em especial, a escrita se faz presente no livro didático adotado, em materiais extras utilizados pelo professor, no quadro branco feito com pincel especial e na produção do aluno, muitas vezes produzida à mão, com papel e caneta. Esta pesquisa enfoca no uso da escrita sob atuação docente em sala de aula, em conjunto com outros modos semióticos, sob uma perspectiva multimodal, mas principalmente na maneira que estes são usados para o ensino de LE.

1.2.1.3. Imagem estática e em movimento

Os estudos de imagem do francês Roland Barthes (1986) foram os primeiros a tratar a imagem como um elemento de caráter “polissêmico”, ou seja, que estaria “aberto a

uma grande variedade de significados possíveis”⁹ (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p. 18), escolhidos a critério do leitor. O foco de seu estudo trata das relações entre imagem e texto verbal. Depois dele, outros estudos seguiram o mesmo rumo, como o de Martinec e Salway (2005).

No ramo da Semiótica Social, imagem é o modo semiótico com maior ênfase em pesquisas acadêmicas nos últimos anos, principalmente devido à atenção que teve desde a publicação de *Reading Images*, a Gramática do *Design* Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; 2006). No trabalho citado, os autores oferecem meios de descrever a estrutura de textos imagéticos pertencentes à cultura ocidental. Como um todo, a GDV analisa as imagens em suas representações, suas relações de interação e como os elementos se posicionam como um todo e na maneira que são enfatizados dentro da composição da imagem. Este conjunto de análises se divide em três metafunções, a *Representacional*, a *Interacional* e a *Composicional*.

A iniciativa de Kress e van Leeuwen em desenvolver uma gramática é justificável pela naturalidade na qual o modo semiótico visual está cada vez mais presente na comunicação humana e cada vez menos pertencendo ao domínio exclusivo de especialistas (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p. 3). Para os autores, a tendência é que as imagens chegarão ao mesmo patamar de importância da escrita, principalmente em termos educacionais. Na sua visão, assim como a escrita, o modo visual passará pelo mesmo processo: com os estudos da área, a descrição do fenômeno, a normatização (estabelecimento de regras) e, conseqüentemente, a inclusão nos currículos educacionais.

Segundo Kress (2010), as imagens estáticas apresentam diferentes leituras inclusive em culturas relacionadas e como uma modalidade visual que é, sua estruturação, ou seja, sua *affordance* (termo definido na seção 1.2.3, página 32) é organizada através da lógica do espaço, tamanho, forma, cor e suas representações em superfícies, como uma página, uma parede, uma camiseta, ou outras.

As imagens em movimento, por outro lado, dependem de uma sequência de apresentação no tempo, em que suas unidades menores são colocadas em uma sucessão lógica, uma após a outra. Estudos sociosemióticos apresentam seis níveis de análises para imagens em movimento, mais particularmente, de filmes. Há análises de quadro a quadro, ou de um *shot*, ou seja, parte de um filme entre dois cortes; pode-se analisar uma cena, uma

⁹ Tradução de: “open to a variety of possible meanings”

sequência, estágios do filme (começo, meio ou fim) e o filme completo. Este tipo de análise demonstra uma ênfase sociosemiótica do gênero analisado, mas é não especificamente multimodal, além disso, seu foco está no entendimento de construção de significado e principalmente em relação aos detalhes de sua criação do que para o uso direcionado ao ensino.

Nas aulas de inglês, as imagens podem estar presentes nos livros didáticos, ou em textos multimodais trazidos para a sala de aula, ou isoladamente, como em fotografias ou desenhos no quadro branco produzidos pelo professor. Filmes, seriados de TV, vídeo clipes e outros são exemplares de textos com imagens em movimento, notamos, contudo, uma presença maior de imagens estáticas como parte dos gêneros multimodais mais presentes no ambiente de ensino.

1.2.1.4. Gestos

Este modo semiótico apresenta um patamar de linguagem em determinados contextos, como na linguagem brasileira de sinais para surdos e ensurdecidos (LIBRAS). Em outros contextos, está geralmente presente ao lado da fala, relação que tem gerado muitos trabalhos na área (MODE, 2012).¹⁰

Outros tipos de comunicação similar são ligados e incluídos à categoria de gesto, como a postura, o olhar, a expressão facial, ou ser considerado parte de outros modos de comunicação como a conversação, ou numa interação humana situada. Como modo semiótico, o gesto recebe a seguinte definição no glossário de termos multimodais: “gesto pode ser entendido como um modo, ou seja, um conjunto de recursos semióticos que recorre a recursos tanto espaciais quanto temporais, cuja utilização é social e culturalmente regulada em relação ao contexto de comunicação” (MODE, 2012).

Na sala de aula em geral, principalmente na de LE, gestos desempenham um papel importante, principalmente quando o professor escolhe falar a língua alvo durante a maior parte do tempo. Incluímos para efeitos da pesquisa, os gestos como os desempenhados pelo docente em sala de aula e incluem aqui como o gesto de direcionamento (apontar), o olhar, a expressão facial e a expressão corporal de forma geral que esteja relacionado ao significado expressado.

¹⁰MODE. **Glossary of multimodal terms**. 2012. Disponível em: <http://www.multimodalglossary.wordpress.com> 2012. Acesso em: 20/02/2013.

Kress *et al.* (2001) afirma que todos estes modos produzem significado de forma diferente, embora nem todos sejam compreendidos por todos numa comunidade. Podem existir questionamentos se um modo é realmente um modo semiótico, mas ainda segundo este autor (2010), os modos são considerados modos dentro de uma comunidade e esta é uma característica primordialmente social do significado do termo.

Verificaremos mais propriamente o uso de diferentes modos semióticos em uma aula de inglês observada de uma docente e que descrevo no capítulo 3. Uma das análises apresentadas no capítulo é como os modos são utilizados em favor do ensino de línguas, tornando-o ou não multimodal.

Na próxima seção, discutimos os recursos utilizados por professores na sua abordagem, novamente sob a perspectiva da multimodalidade.

1.2.2 Recurso Semiótico

Quando se fala em multimodalidade refere-se com mais frequência sobre a relação entre os modos semióticos na produção de um texto. Mas convém primeiro discutirmos um pouco sobre recurso semiótico, que é considerado um termo chave na Semiótica Social em si. Como já mencionamos, este termo, determinado por Halliday, marcou uma mudança de foco nos estudos sobre o signo, não apenas importando o que este representaria, mas principalmente todas as relações de uso de recursos. Van Leeuwen assim os define:

“Recursos semióticos são as ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, sejam produzidos fisiologicamente – por exemplo, com o aparato vocal, os músculos que usamos para produzir expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, com caneta e tinta, ou hardware e software de computador – juntamente com as formas em que estes recursos podem ser organizados”.¹¹ (van LEEUWEN, 2005, p. 285)

O autor acrescenta a importância do uso passado, ou presente, seja feito pelo fabricante ou receptor e as possíveis e diferentes articulações sociais e significados culturais que estes por ventura empregariam na produção do signo. (van LEEUWEN, 2005). Desta forma, encaramos o signo como um produto social, em que o produtor escolhe o recurso semiótico. Nas palavras de Jewitt (2009, p. 23), “as pessoas expressam significado através de

¹¹ Tradução de: “Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized”.

sua seleção de recursos semióticos disponíveis em determinado momento”, tornando o significado “uma escolha de um sistema”¹².

Algumas pesquisas sobre recursos semióticos envolvem coleta, documentação e catalogação sistemática, assim como a investigação sobre aspectos contextuais, como históricos e culturais dos recursos, identificando-os geralmente como gêneros, modos semióticos, mídia, etc. Devido o elemento de transformação social e contextual do recurso (KRESS, 2010), a sua escolha por parte do produtor também em vários meios de expressão comunicativa, por isso Van Leeuwen (2005) ainda afirma que os recursos semióticos estão em qualquer forma de comunicação, basta identificar qual “artefato material” realmente constitui um recurso semiótico em si.

Para fins desta pesquisa, identificamos os recursos semióticos como parte da materialidade do significado, ou seja, o material ou artefato físico que é utilizado para veicular o que é comunicado. Os professores observados, por exemplo, utilizaram em suas aulas, o quadro branco, *handouts*, o livro didático, aparelhos de CD, TV, DVD, o aparato vocal, linguagem corporal, entre outros, para veicular sua mensagem. Estes materiais são comuns em sala de aula de língua estrangeira e têm importante papel no suporte para a compreensão de significados na língua-alvo.

A noção de recursos semióticos junto com a de modos semióticos, e outros conceitos já mencionados, auxiliará na nossa análise de dados. Apresentaremos quais recursos os professores observados fazem uso em sala de aula, na abordagem de gêneros multimodais voltados para o ensino de LE. Serão levados em conta os contextos de cada turma e as decisões de escolha dos professores. Antes, porém, na seção a seguir discutimos sobre outro conceito da análise multimodal, a *affordance*.

1.2.3 *Affordance*

Originado dos estudos sobre percepção e ação do psicólogo James Gibson (1979, *apud* OLIVER, 2005), o termo *affordance* representa o uso que as pessoas fazem dos objetos ao seu redor, a depender das características perceptíveis do objeto e do interesse seletivo do ator. Alguns anos mais tarde, Donald Norman revê este conceito, acrescentando a importância do *design* do objeto, ou seja, a sua materialidade: “O termo *affordance* se refere às

¹² Tradução de: “people express meanings through their selection from the semiotic resources that are available to them in a particular moment: meaning is a choice from a system.

propriedades percebidas e reais do objeto, principalmente, às propriedades fundamentais que determinam como poderia ser usado” (NORMAN, 1988, p. 9; *apud* OLIVER, 2005).

Nos estudos de Semiótica Social e Multimodalidade, o termo se adapta novamente e nota-se principalmente o uso de “*affordance* modal” (JEWITT, 2008; KRESS, 2010), que consiste na materialidade dos modos. Nas palavras de Jewitt:

“O conceito de *affordance* modal refere-se ao que é possível expressar e representar facilmente. Como um modo de ter sido utilizado, o que tem sido repetidamente usado para significar e fazer, e as convenções sociais que informam a sua utilização em contexto. [...] a *affordance* de um modo é material, física e circundante” (JEWITT, 2008, p. 247).¹³

É com este conceito que podemos diferenciar os modos uns dos outros e atentar para como as diferentes características de cada um se realizam e como são modificados socialmente. Kress (2010) mostra o exemplo das diferenças entre os modos imagem e fala através de suas *affordances*. A diferença está nos aspectos físicos, pois oferecem possibilidades de realização e representação distintas. A fala, por exemplo, constitui-se na formação de sons, palavras e textos, transmitidos através do aparelho vocal, numa sequência de tempo e posicionamento dependentes do falante. A imagem estática, por sua vez, apresenta seus componentes simultaneamente dentro de um espaço. Há ainda uma similaridade nos usos de um modo que é a questão social, ou seja, ambos os modos são formados pelas características, escolhas e necessidades dos membros de uma sociedade.

Para esta pesquisa, consideramos *affordance* modal como o uso em potencial de um modo e qualquer que seja este uso, este depende de escolhas sociais amparadas por um contexto na qual o usuário se insere. No intuito de compreender melhor esse conceito, identificamos as *affordances* dos modos semióticos detectados nos gêneros multimodais presentes nas aulas observadas, detectamos também diferentes materializações em modos distintos quanto no mesmo modo semiótico.

Destacamos, por exemplo, as *affordances* do modo de fala detectadas nas observações em sala de aula no decorrer da pesquisa. A fala, nesse contexto, foi expressa pela voz dos docentes, seguindo suas escolhas lexicais no momento. É a junção do recurso voz e as escolhas contextuais dos professores em sala de aula que representa uma das *affordances* do

¹³ The concept of *modal affordance* refers to what it is possible to express and represent easily. How a mode has been used, what it has been repeatedly used to mean and do, and the social conventions that inform its use in context shape its affordance. [...] the affordance of a mode is material, physical, and environmental.

modo fala. Outra *affordance* de fala foi expressa por meio de recurso de áudio executado em CD *player* e a escolha contextual de utilizar o material didático em determinado momento. Apresentaremos *affordances* de outros modos em análise das aulas no capítulo 3.

1.3. Multiletramentos e Letramento Visual

A noção de letramento do século XXI precisa ser re-concebida numa pluralidade de letramentos, tendo em vista o grande impacto das tecnologias emergentes na construção de significados representados de diversas maneiras em modos semióticos variados. Nas palavras de Unsworth (2001, p. 8), para serem participantes ativos em multiletramentos, “alunos precisam entender como os recursos de linguagem, imagem e de retórica digital podem ser implantados independentemente e interativamente para construir diferentes tipos de significados”¹⁴. Ou seja, para o indivíduo ser realmente letrado no mundo atual, este deve ir além das habilidades de ler e escrever, deve também produzir/decodificar significados na fala, em imagens (estáticas e móveis), sons e até através do tato. Portanto, agora é necessário ter letramentos múltiplos, ou multiletramentos.

Jewitt (2008) apresenta multiletramentos como ideia central de um currículo social e culturalmente sensível e que tenha a função de transformar os letramentos múltiplos e redesenhar o futuro social de jovens através de diferentes fronteiras. Segundo a autora, é necessário explorar as maneiras em que as representações dos modos semióticos se apresentam na sala de aula para melhor entender o ensino e aprendizagem no ambiente de ensino multimodal contemporâneo.

Multiletramentos “podem ser simultaneamente tanto uma resposta à reforma de fronteiras de letramento através das condições de globalização atuais como uma teoria política e social para a recriação de um currículo”¹⁵ (JEWITT, 2008 p. 245). O termo traz ainda um objetivo político e social que é situar professores e alunos como participantes ativos na mudança social. Para isso, é preciso que haja um desenvolvimento do engajamento crítico eficaz dos alunos para que estes dominem os textos multimodais a que têm contato diariamente de forma compreensiva e interpretativa.

¹⁴ Tradução de: “[...] students need to understand how the resources of language, image and digital rhetorics can be deployed independently and interactively to construct different kinds of meanings”.

¹⁵ Tradução de: “[...] can be seen simultaneously as a response to the remaking of the boundaries of literacy through current conditions of globalization and as a political and social theory for the redesign of the curriculum agenda.”

Essa visão de múltiplos letramentos contribui para uma negociação de mudança do predomínio do letramento tradicional em sala de aula para novas concepções de letramento. Uma dessas concepções que enfatizamos nesta pesquisa e uma das mais palpáveis para o ambiente de ensino de inglês é o letramento visual, que segundo Kress e van Leeuwen (2006), está presente há muito tempo na cultura ocidental. No entanto, os autores não se referem somente à interpretação e compreensão de imagens, mas também da escrita como meio visual.

A cultura ocidental faz uma “grande” distinção entre culturas letradas (alfabetizada na escrita e avançada) e culturas não-letradas (oral e primitiva). Por esta razão, por muito tempo a escrita foi (e ainda é) um dos principais objetivos da educação, principalmente no Ocidente. No entanto, a escrita é tratada por Kress e van Leeuwen (2006) como uma forma de comunicação visual e, por isso, se insere em seu conceito de letramento visual “tradicional”¹⁶. Os autores nomeiam letramento visual “tradicional”, aquele nas quais as formas de comunicação visual têm sido subservientes à linguagem ou à escrita, e consideradas formas não-estruturadas, ou seja, que não contribuem para a significação de um texto. Por sua vez, no ‘novo’ letramento visual, a linguagem (oral) e outras formas de representação co-existem de maneira estruturada, resultando num todo coerente.

Os ambientes de aprendizagem ainda não despertaram para um ensino ou instrução sobre o novo papel das imagens, ou sobre o “novo” letramento visual. Segundo ainda Kress e van Leeuwen (2006), a escrita continua a ser considerada o modo dominante de representação e também de avaliação, o que representa um contraste, por exemplo, entre o material feito para crianças (repleto de desenhos e imagens) e o que é paulatinamente exigido delas (escrita ainda dominante).

No entanto, o cenário fora da escola é diferente. A maioria dos textos encontrados nas propagandas, textos informativos e nos materiais de relação pública, é constituída por mais de um modo semiótico (texto, imagem, som, gráfico, etc.), reunidos na mídia eletrônica, websites, nos jornais, nas revistas e até nos CD-ROMs. Por este motivo, “Letramento visual começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho”¹⁷ (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). No ponto de vista dos autores, se as demandas políticas da

¹⁶ Kress e van Leeuwen (2006, p. 17) trazem os termos *old* e *new visual literacy*. Para esta pesquisa foi escolhido o termo “letramento visual tradicional” para traduzir *old visual literacy*.

¹⁷ Tradução de: “‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the work place”

educação não incluam essa essencial e nova forma de comunicação no currículo escolar, continuará produzindo iletrados. Nesta mesma ideia, Jewitt (2008) concorda que a visão de letramento dominante vai de encontro às mudanças na comunicação e, por este motivo, deve ser reconsiderada. Novas práticas de letramento devem considerar a pluralidade dos meios de comunicação e na produção de significado em formatos multilingual e multimodal.

Outro autor que discute letramento visual é Stokes (2002) que define como a habilidade de interpretar imagens e ser capaz de gerar conceitos e ideias a partir da produção de textos visuais. Esta definição condiz com a capacidade de construção de significado visual do aprendiz que deve ser ou estar engajado ativamente, fazendo perguntas, procurando respostas sobre múltiplos significados de uma experiência visual. Este fato levanta outra característica do letramento, o fator crítico.

Sob o aspecto crítico do letramento, o sujeito letrado é visto como tendo papel ativo na interpretação dos textos e na compreensão do mundo. Há um processo de construção e não de extração, atribui-se sentido a um texto ao invés de extrair significado dele (CERVETTI *et al.* 2001). Neste contexto, preza-se a conscientização heterogênea, contextualizada e cultural da linguagem e faz com que alunos entendam seu papel ativo na sociedade com o intuito de legitimarem experiências de cidadania. O professor, por sua vez, contribui para uma construção cidadã dos seus alunos ao promover o letramento crítico na sala de aula, seja de língua estrangeira ou materna.

O fator crítico do letramento também é considerado por Muffoletto (2001). Na sua visão, o letramento visual deve ser “reflexivo” e “crítico”. O indivíduo “letrado visualmente” é capaz de questionar representações visuais impostas e construir significados dentro de um contexto, tem a habilidade de produzir/codificar e ler/decodificar experiências visuais construídas e é ciente de si mesmo e de suas representações nos âmbitos político, social, cultural e histórico.

A construção de significado e de sentido dos textos deve estar ao alcance de todos, mas o acesso ao significado de qualquer tipo de texto (visual, oral, ou escrito) em sala de aula é uma questão política (MUFFOLETTO, 2001). No entanto, para que o professor entenda os diferentes significados representados numa imagem e suas “múltiplas perspectivas” deve incorporar essa noção na sua pedagogia diária. O papel do docente nessa perspectiva é de grande importância para Muffoletto, pois os educadores, vistos pelo autor

como agentes políticos, devem se preocupar com o tipo de conteúdo oficial que é transmitido aos alunos e o que fazem com ele.

Jordão e Fogaça (2007) defendem a necessidade de adotar uma visão crítica e discursiva da realidade nas aulas de línguas estrangeiras, considerando pressupostos do letramento crítico, permitindo o uso da língua materna, que segundo os autores, é imprescindível para discutir e questionar plenamente temas como inclusão social, construção e representação de identidades sociais e consciência do papel das línguas.

Para Santos (2008), a relevância da abordagem de textos multimodais nas aulas de LE, não está somente na “necessidade de ampliar a leitura de textos que extrapolam o modo semiótico verbal”, mas também na “significação dentro de um contexto social” e que o letramento visual constitui numa “questão de cidadania”, pois é a partir dele que os indivíduos podem se “inserir e posicionar como cidadãos na esfera da comunicação” (SANTOS, 2008, p. 10).

Estudos de multimodalidade e análise de imagem propõem uma visão mais crítica (ALMEIDA, 2009; UNSWORTH, 2006) e enfatizam a importância do letramento visual na sala de aula. Através dessas discussões de multiletramentos e letramento visual, propõe-se aqui uma noção de letramento visual para nortear um dos pontos da pesquisa. Essa noção inclui não só a habilidade de ler, compreender e interpretar múltiplos significados visuais presentes nos textos multimodais, mas também ser capaz de construir seus próprios significados em estruturas imagéticas.

A postura dos docentes em relação ao letramento visual, segundo Muffoletto (2001) é de preocupação com significados representados nas imagens em diferentes perspectivas, aplicando essa noção na sua prática diária. Nesta pesquisa, aliamos a análise da multimodalidade nas aulas de inglês/LE à investigação, feita através de dados adquiridos em aplicação de questionários, do que os professores observados sabem sobre letramento visual e como isso se realiza na sua prática (dados obtidos através de observações).

1.4. Ensino de Línguas e Multimodalidade na Sala de Aula

Dividida nas subseções *Ensino Comunicativo de Língua Inglesa*; *Gêneros Multimodais* e *Ensino Multimodal*, esta seção de nosso referencial teórico apresenta isoladamente aspectos presentes na sala de aula de língua estrangeira, principalmente quando

o método adotado é o comunicativo. A primeira subseção apresenta conceitos necessários para o entendimento do método comunicativo de línguas e como pode ser desenvolvido em sala de aula; o segundo é sobre pesquisas cujo foco é o uso de gêneros multimodais para o ensino e, a última mostra como a multimodalidade acontece em ambiente de sala de aula, proporcionando significados expressos por diferentes modos semióticos.

1.4.1. Ensino Comunicativo de Língua Inglesa

O ensino de línguas estrangeiras em geral tomou uma força “comunicativa” a partir da década de 1970, isto é, houve uma mudança de ênfase do estudo da forma e estrutura da língua para maior destaque ao uso comunicativo. O principal autor que sistematizou as bases teóricas dessa área foi o linguista aplicado inglês Widdowson (1978; 1991), cujo estudo apresenta diferenças entre ensinar “forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*)” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 49). Sobre o ensino e aprendizagem de línguas, Widdowson argumenta:

“O fim último da aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler. Pressuponho que a questão não é se esse é o objetivo da aprendizagem de línguas, mas como essa meta deve ser alcançada” (WIDDOWSON, 1991, p. 97).

Para Widdowson, o desafio de aplicar o método comunicativo está no desenvolvimento dos atos comunicativos de dizer, ouvir, escrever e ler, para isto, é necessário uma habilidade interpretativa em língua estrangeira de eventos, sejam orais ou escritos. O autor afirma que, para que haja estímulo comunicativo, a prática do professor não deve ter como foco exercícios concentrados na forma ou em estruturas gramaticais, ao contrário, pois para haver comunicação na língua alvo, também requer-se o conhecimento de tais estruturas, mas que a aprendizagem esteja pautada pelo uso.

Almeida Filho (2010) reitera o pensamento de Widdowson, afirmando que a aprendizagem de uma língua estrangeira para comunicação precisa mais do que exercícios gramaticais concentrados na forma, e sim que os alunos desenvolvam uma gama de habilidades e capacidades que demonstrem uso apropriado da LE. Nas palavras de Almeida Filho:

“O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 47).

Ou seja, se a linguagem é uso, os alunos devem ser preparados para reconhecer o potencial comunicativo desta e não somente de sua forma e estrutura, ou ainda tomar como exemplos de linguagem as experiências de seu uso, para que alunos possam desenvolver suas habilidades e capacidades comunicativas na língua alvo.

Por parte da atuação docente, o desenvolvimento de aula comunicativa de LE possui algumas características próprias, segundo Almeida Filho (2010). O autor apresenta 04 (quatro) fases ditas necessárias numa aula presencial. A primeira seria criar um clima de confiança entre os alunos e professor; em segundo, é necessária a apresentação de “amostras significativas de linguagem; em seguida, é estimulado um ensaio para o desenvolvimento da “fluência coerente e uso real” e por último, o encontro é encerrado com a apresentação de compensações e estratégias de aquisição. Se ao primeiro passo, o clima de confiança entre os alunos for estabelecido, se desenvolverá uma comunidade cujos participantes tenham uma relação de identificação, e naturalmente surgirão oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais.

Uma das principais finalidades dos estabelecimentos de ensino básico de línguas estrangeiras, principalmente os que têm base no método comunicativo é a ênfase na prática de habilidades linguísticas “compreender linguagem oral, falar, ler e escrever” (WIDDOWSON, 1991, p. 13), ou seja, espera-se que os alunos de LE produzam essas atividades, mas também como *capacidades comunicativas*.

Há uma diferença importante entre o que seriam o desenvolvimento de *habilidades linguísticas* e *capacidades comunicativas*. Nas palavras do Widdowson (1991), as habilidades linguísticas (falar, ouvir, compor e compreender) são relacionadas à forma ou estrutura, mas as capacidades comunicativas, mais relacionadas com o uso (comunicação), estão ligadas aos atos de dizer, escutar, escrever e ler. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento das capacidades comunicativas engloba as habilidades, no entanto, a aprendizagem de habilidades linguísticas não garante a aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua.

Vejamos esta diferença entre capacidade comunicativa e habilidade lingüística relacionada à comunicação oral:

| | Produtiva | Receptiva | |
|-----------------|---|-----------|-------|
| Auditivo/visual | Conversar / \ Dizer Ouvir | | Uso |
| Auditivo | Falar | Escutar | Forma |

Quadro 01: Representação das habilidades lingüísticas e capacidades comunicativas em relação ao uso e forma, associadas à linguagem oral. Reproduzido de Widdowson (1991, p. 88).

De acordo com o quadro 01, falar e dizer e escutar e ouvir estão em patamares diferentes e são atividades independentes. Os atos de falar e escutar, por exemplo, estão ligados à forma se expressam ao reproduzir e perceber palavras com o aparelho auditivo, e implicam falar e escutar frases sem estarem relacionadas à dimensão comunicativa. Porém, ligados ao uso comunicativo, os atos de dizer e ouvir envolve conversar, ou seja, uma interação oral entre dois ou mais usuários da língua. Há, então, uma diferença formal entre o ensino dos atos de falar e escutar e da prática de conversação, que incluem os atos de dizer e ouvir. No ensino comunicativo de LE, portanto, é esperado que os alunos desenvolvam a habilidade de lidar com a língua falada e conseqüentemente ter “consciência de como a língua-alvo é usada para se conversar através dela” (WIDDOWSON, 1991, p.88).

Relações similares ocorrem com a linguagem escrita, que abrangem as atividades do ato de ler e escrever, relacionados ao uso, e compor e compreender, recíprocas à forma. Compor e compreender, assim como falar e escutar são ações independentes em si mesmas, ou seja, não dialogam ou interagem entre si. O ato de compor, por exemplo, engloba a produção de orações através de um sistema grafológico e gramatical de uma língua, sua função principal é criar frases a serem veiculadas através de papel ou de uma tela de computador. Já o termo compreender se refere à percepção de significados de frases e orações. No entanto, o ato de escrever se caracteriza como uma ação na qual se transmite um discurso no intuito de comunicação com o receptor/leitor do texto escrito e ler se refere ao reconhecimento “da força que (as palavras) assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso” (WIDDOWSON, 1991, p. 91). A seguir o quadro que resume estas relações:

| | | |
|-----------------|-------------|-------|
| Produtiva | Receptiva | |
| (Interpretação) | | Uso |
| Escrever | Ler | |
| Compor | Compreender | Forma |

Quadro 02: Representação das habilidades linguísticas e capacidades comunicativas em relação ao uso e forma, associadas à linguagem escrita. Reproduzido de Widdowson (1991, p. 92).

No quadro 2, identificamos como capacidades comunicativas os atos de ler e escrever, estes ainda integram o ato de interpretação, cujo processo é feito mentalmente e racionalmente e caracterizado como imaterial e psicológico. A conversação na comunicação oral, ao contrário, é observável e explícita através dos atos de dizer e ouvir.

Após abordar as habilidades e capacidades de forma detalhada, Widdowson apresenta o ato de interpretar como o objetivo final da aprendizagem de LE, pois é uma competência comunicativa “implícita” presente nas capacidades comunicativas de dizer, ouvir, escrever e ler, sendo realizada nestas de forma racional e mental.

Diante do exposto, o autor chega à conclusão, como já dito anteriormente, que a ênfase do ensino de línguas no desenvolvimento de habilidades linguísticas por si só não garante a aprendizagem do uso da língua para a comunicação, este resultado seria obtido se houver maior foco na aprendizagem de capacidades comunicativas, pois estas englobam as habilidades. Vejamos no quadro 03, o resumo de como estão distribuídas:

| HABILIDADES LINGUÍSTICAS | CAPACIDADES COMUNICATIVAS |
|--------------------------|---------------------------|
| Falar | Dizer |
| Escutar | Ouvir |
| Compor | Escrever |
| Compreender | Ler |

Quadro 03: Habilidades linguísticas e capacidades comunicativas.

Diz-se, portanto, que as capacidades comunicativas tratam do discurso como um todo, pois incluem os elementos linguísticos do texto, assim como seus elementos não-verbais. Widdowson trata da comunicação não-verbal como parte integrante do discurso, sendo necessário para a interpretação deste como um todo seja ele veiculado por um texto escrito ou falado. Sobre o discurso falado, Widdowson argumenta:

“[...] a comunicação da modalidade falada não é realizada pelo falar, o qual por definição é puramente verbal, mas pelo dizer, o qual emprega recursos

paralinguísticos tais como o gesto, a expressão facial e assim por diante, que são veiculados pelo meio visual. [...] Falar e escutar se relacionam somente com os elementos verbais da linguagem manifestados através do meio auditivo. As capacidades comunicativas de dizer e ouvir, por outro lado, operam tanto nos traços verbais como nos não-verbais do discurso”. (WIDDOWSON, 1991, p. 104-105)

No caso do texto escrito, que muitas vezes apresenta elementos não-linguísticos, parte de sua interpretação se encontra nos elementos verbais, enquanto que outra parte depende de tabelas, diagramas, mapas, figuras, gráficos ou outros e da relação que estes têm com o texto expresso através da escrita.

Numa análise multimodal da abordagem de textos na sala de aula de inglês/LE é necessário notarmos as diferenças entre as habilidades linguísticas e capacidades comunicativas, para podermos verificar se a aprendizagem da língua alvo é desenvolvida através de ênfase verbal, ou seja, de apenas parte do discurso, ou se a comunicação é estimulada em todo o seu conjunto.

1.4.2. Gêneros multimodais

O que as pessoas comunicam é moldado pelos gêneros em uso, isto é, qualquer enunciado será um produto da relação social e materializado em gênero. Marcuschi (2002, p.23) reitera dizendo serem gêneros “textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. As características comunicativas e sociais são tidas como chave para o entendimento do termo.

Outra definição interessante é a de Kress (2003, p. 83) ao dizer que o gênero “não trata do que é falado”¹⁸, ou representado, mas de “quem age (e) em relação a quem, a que finalidade”¹⁹. Esta afirmação está diretamente ligada ao domínio da ação/interação social, se tais ações são colocadas sob o ponto de vista da representação, fala-se então sobre “categoria” de texto, já que este seria produzido pela ação de representação sociossemiótica.

Assim como após a invenção da escrita e da imprensa, quando muitos gêneros textuais se multiplicaram e se expandiram, com o avanço tecnológico, pode-se dizer que novas formas de comunicação orais e escritas surgem todo dia. Por exemplo, haveria um texto multimodal se a ação nele representada fosse principalmente através de gráficos e imagens,

¹⁸ “deals not with what is talked about”

¹⁹ “who acts (and) in relation to whom, with the question of purposes”

mais do que a fala, ou da ação corporal, como numa apresentação oral em um evento científico com *slides* de PowerPoint; ou ainda, conversas entre os usuários nas redes sociais, que se utilizam de vários modos, como a escrita, o som, a imagem, o vídeo, etc. para se comunicarem. Ou seja, se há mais de um modo semiótico para representar uma ação social, pode-se dizer que foi produzido um gênero multimodal.

Muitas vezes, nota-se a escrita como modo dominante, embora possa ser associada ou substituída por outras formas de representação, seja visual, ou em outros modos semióticos. O hibridismo entre as formas comunicativas superam as relações entre fala e escrita e faz uma integração entre outros signos, sejam verbais, sonoros, imagéticos ou em movimento.

Como já mencionado em discussões anteriores, a sociedade atual, mesmo com todo o apelo visual, considera que *leitura* representa a decodificação e interpretação da expressão escrita, seja dentro do senso comum ou institucional. Mesmo antes de entrarmos na instituição escola, somos expostos às representações de mundo e somos capazes de fazer leitura e escrita destas, ainda que seja em código não valorizado pela sociedade. Estudos como o de Descardecí (2002) exprime a ideia de que a escola deve considerar a leitura em conceito mais amplo, como uma habilidade que possui outras formas de representação e composição do código escrito, e cujos elementos são parte do que a semiótica social chama de multimodalidade.

A abordagem de gêneros no ensino de língua materna já é um assunto bem difundido entre profissionais e estudiosos da área, e tem servido para um aumento de discussões também no ensino de línguas estrangeiras (HEMAIS, 2009). Os materiais didáticos apresentam cada vez mais variados tipos de gêneros na intenção de que através deles, os aprendizes teriam maior conhecimento de padrões linguísticos, dos propósitos dos gêneros para produção profissional, científica, ou social, da expectativa do leitor/destinatário e das práticas discursivas de diferentes comunidades discursivas.

Os exercícios de gêneros abordados em sala de aula devem priorizar seu uso para a comunicação. Os gêneros que por ventura estão no livro didático ou são trazidos pelo professor, devem ser uma espécie de “tradução” do gênero real (social ou profissional), e que seu uso estimule o aluno a se sentir envolvido num sistema de aprendizagem da língua-alvo e não apenas estar treinado para o uso de um gênero profissional.

Uma das críticas a esse tipo de atividade é que os materiais de ensino não estão preparando os alunos para a vivência futura, seja na área social ou profissional, isso se deve ao fato dos gêneros não estarem realmente contextualizados. Um dos argumentos é que ao mesmo tempo em que um gênero é trazido para a sala de aula, este perde parte do seu contexto original, seja social ou profissional, ou seja, o gênero estará mais atrelado ao contexto escolar, ou de ensino. No entanto, a ideia de que os aprendizes devem estar cientes do contexto de ensino para a abordagem de gêneros é defendida por Hemais (2009), pois é dessa maneira que serão estudados, praticados e, talvez, testados.

O material didático de língua estrangeira, seja ele utilizado em escolas ou cursos de idiomas, apresenta grande variedade de textos com apelo visual. A produção reflete não só a natureza e significados visuais na maioria das práticas acadêmicas e profissionais, mas também das práticas cotidianas da vida moderna. Trazer a importância dessa percepção visual/multimodal para o estudante de línguas estrangeiras fará com que este corresponda e se comunique apropriadamente na língua-alvo.

Ao fazer um panorama dos estudos sobre multimodalidade nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada das universidades e faculdades brasileiras, Araújo (2011) revela os temas de análise de gêneros multimodais nessas pesquisas e quais são os gêneros multimodais preferidos dos pesquisadores em suas teses e dissertações:

“Percebe-se que a preferência dos pesquisadores são ainda por gêneros jornalísticos e da publicidade por ter uma natureza argumentativa, persuasiva e apelativa como anúncios, propagandas, folders, editoriais, capas, charges, tirinhas, catálogos promocionais), seguidos por gêneros acadêmicos e escolares como capas de livros, powerpoint educativo, vídeos educativos, dicionários infantis ilustrados, livros didáticos e atividades de leitura em LDs. Gêneros pertencentes a outros domínios discursivos utilizados nos estudos foram: cartilhas jurídicas, pinturas, mapas, jogos eletrônicos, olhar, gestos e produção vocal e baralhos de tarô.” (ARAÚJO, 2011).

As pesquisas predominam entre “ensino por meio da multimodalidade/análise de livros didáticos” (23,4%), que fazem uma análise sociosemiótica para descrever a construção de sentidos dos recursos semióticos, e “análise da construção de sentidos multimodal” (76,5%), que investigaram ou analisaram o ensino com textos multimodais e atividades de compreensão com textos multimodais em livros didáticos.

A variedade de gêneros multimodais levantada por Araújo (2011) nas pesquisas inclui gêneros como anúncios de revistas e jornais, capas de revistas, textos jornalísticos,

tirinhas, charges, *folder* turístico, propagandas de TV, anúncios de internet, primeira página de jornais, e outros gêneros fazem parte dos tipos que inspiram mais pesquisas, que são os jornalísticos/publicitários.

Distribuição do uso dos gêneros multimodais nos trabalhos em programas de pós-graduação

| Domínio discursivo | Gêneros multimodais | Frequência | % | |
|--|--------------------------------------|-----------------------|-------------|-----|
| Jornalístico/publicitário 55.6 | Anúncios de revistas e jornais | 12 | 18,7 | |
| | Capas de revistas | 03 | 4,6 | |
| | Textos jornalísticos | 04 | 6,2 | |
| | Tirinhas, cartuns | 03 | 4,6 | |
| | Charges | 03 | 4,6 | |
| | Editoriais de jornais | 04 | 6,2 | |
| | Folder turístico | 02 | 3,1 | |
| | Propagandas na Tv | 02 | 3,1 | |
| | Anúncios na internet | 01 | 1,5 | |
| | Episódios telejornalísticos | 01 | 1,5 | |
| | Primeira página de jornais | 01 | 1,5 | |
| | Educacional/escolares 29.3 | Livro didático | 05 | 7,8 |
| | | Atividades de leitura | 04 | 6,2 |
| Textos multimodais em LD | | 03 | 4,6 | |
| Dicionários ilustrados | | 02 | 3,1 | |
| PowerPoint educativo | | 01 | 1,5 | |
| Contos infantis | | 02 | 3,1 | |
| Capas de livros | | 01 | 1,5 | |
| Vídeos | | 01 | 1,5 | |
| Jurídicos 1.5 | Cartilhas jurídicas | 01 | 1,5 | |
| | Diversos 12.2 | Pinturas | 03 | 4,6 |
| Mapas de cidade | | 02 | 3,1 | |
| Jogos eletrônicos | | 01 | 1,5 | |
| Olhar, gestos e produção vocal | | 01 | 1,5 | |
| Baralhos de tarô | | 01 | 1,5 | |
| TOTAL | | 64 | 98,6 | |

Figura 01: Tabela reproduzida do estudo de Araújo (2011)

Há, na distribuição da tabela, uma menor incidência de estudos com relação a gêneros como vídeos (que podem incluir filmes, séries de TV, vídeos musicais e outros) e outros enquadrados como gêneros escolares. Concluimos, então, que há lacunas de estudos com o foco nos gêneros que se encontram na sala de aula, o que contribuiria também para estudos na área de gêneros e ensino, principalmente ligados ao campo da multimodalidade.

De acordo com os exemplos da figura 01, as possibilidades de variação dos gêneros são abrangentes, mas prevemos que professores utilizem principalmente os de domínio educacional/escolares como os do livro didático e atividades de leitura, em seguida os jornalísticos/publicitários. Mesmo assim, não houve maneiras de prever realmente quais tipos de gêneros estiveram presentes nas aulas observadas para esta pesquisa. Os gêneros identificados são apontados no capítulo de análise e discussão dos resultados (página 60).

1.4.3. Ensino Multimodal

Com a forte presença multimodal nos eventos comunicativos em geral, somente nos últimos anos, na última década do século passado para final dos anos 2000, a multimodalidade ganha força nos estudos de linguagem (VAN LEEUWEN, 2011). Aqui

apresentamos alguns estudos para oferecer uma amostra de como vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos, tanto no exterior, como aqui no Brasil. Por exemplo, os estudos de Kress *et al.* (2001), Unsworth (2001), Martins *et al.* (2005), Jewitt (2008), Almeida (2011), entre outros, são apenas uma parte da grande variedade de pesquisas sobre ensino e Multimodalidade.

Os primeiros estudos de Multimodalidade e ensino se concentraram na importância de alguns modos semióticos isolados, é o caso da imagem (estática ou em movimento), que ainda obtêm grande destaque dentro da comunidade científica, outros modos como gestos, música, etc. despertam pouca atenção.

A preocupação sobre ensino com imagens atingiu primeiramente áreas do ensino de ciências (UNSWORTH, 2001; KRESS *et al.* 2001). Há estudos como o de Martins *et al.* (2005), desenvolvida aqui mesmo no Brasil, que exploram a natureza semiótica de textos científicos presentes nos livros didáticos de ciências, as suas possibilidades de leitura, crítica e utilização de professores e alunos em aspectos relacionados à construção, leitura e interpretação, além da relação entre a utilização dessas imagens presentes nos textos com os conteúdos curriculares (MARTINS *et al.*, 2005). Pesquisas como esta fornecem dados para uma melhor utilização de imagens por professores, além de uma melhor compreensão da natureza da demanda de textos multimodais, suas possibilidades de leitura e crítica tanto de professores como alunos.

Durante a última década, o modo visual e outros modos semióticos têm sido introduzidos em contexto pedagógico numa tentativa de despertar a identidade dos próprios alunos, suas práticas culturais e envolver a comunidade no contexto escolar (JEWITT, 2008). Os estudos também comprovam outros fatores, como um engajamento por parte dos alunos na criação de “novos textos e formas de significado”²⁰ (JEWITT, 2008, p. 23), e o processo de interpretação e aprendizagem que ocorre quando se envolve textos com relação inter-semiótica. Segundo a autora, essa prática é favorável ao desenvolvimento do letramento e do ensino.

Uma experiência sobre letramento multimodal e metalinguagem teve como foco os professores de 5º e 6º ano na Austrália. A pesquisa mostra o esforço para desenvolver uma metalinguagem multimodal em situação de aprendizagem (CLOONAN, 2011). O trabalho foi

²⁰ “new texts and forms of meaning”

desenvolvido para explorar diferentes modos semióticos, ou como são identificados neste estudo, quadros de dimensões de significado multimodal (linguístico, visual, espacial, gestual e áudio) em dimensões de significado (representacional, social, organizacional, contextual e ideológico). Os professores, em suas respectivas turmas, atuaram ativamente na pesquisa que resultou na abordagem de uma metalinguagem que lhes era nova (CLOONAN, 2011). O envolvimento ativo dos professores com a pesquisa fez com que tivessem contato com a teoria permitindo-lhes, através de discussões entre si, fazer adequações sobre como melhor abordar uma metalinguagem multimodal em sala. Segundo a autora, as perguntas elaboradas pelos professores no desenvolvimento da pesquisa e o uso de uma nova metalinguagem auxiliaram os alunos a identificar nos elementos textuais interesses políticos, sociais, econômicos nos textos.

Ao que se refere ao ensino de línguas, a escola historicamente não desenvolve as possibilidades de leitura de um texto de língua estrangeira. Santos (2008) afirma que professores tendem a seguir esquemas pré-estabelecidos, há uma prática que não trata as diferenças e torna o aluno um repetidor seja do livro, ou do professor. Uma abordagem multimodal na sala de aula, particularmente com uma visão da Gramática do *Design Visual* (GDV) permitirá que alunos percebam as características lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas das imagens (OLIVEIRA, 2006).

Tal ponto de vista também é defendido por Almeida, que argumenta sobre a necessidade de sistematizar uma abordagem de outros modos semióticos em sala de aula, como a análise e leitura de imagens para que se possa contemplar “de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos” (ALMEIDA, 2011, p. 45). Em sua pesquisa, Almeida apontou os termos utilizados naturalmente por professores e alunos para se referir aos elementos visuais e correlacioná-los à teoria da GDV de Kress e van Leeuwen (2006) para assim associá-las às metafunções visuais. Almeida (2011) concorda que a abordagem sistemática de leitura de textos visuais deve ser seguida de respaldo crítico e teórico por parte dos professores, assim se faria uma real prática de letramento visual, onde o aluno não se prenderia somente à interpretação denotativa, mas também a uma conotativa dos textos visuais encontrados em sala de aula.

A pesquisa de Almeida (2011) nos inspirou em desenvolver um novo mapeamento de textos em sala de aula de inglês/LE, mas propriamente de gêneros multimodais, apresentando ao mesmo tempo a abordagem de professores de acordo com os

modos semióticos utilizados no momento da abordagem. Outros estudos também apresentam pontos específicos que nos inspiraram para desenvolver a presente pesquisa. Estudos relacionados ao ensino tendem a manter o foco na linguagem, porém, pesquisas que envolvem Multimodalidade e/ou Semiótica Social tomam a linguagem, seja através da fala e da escrita, apenas como parte do processo comunicativo, ou seja, como dois entre os modos semióticos de comunicação que fazem parte de um todo.

Uma pesquisa com análises deste tipo foi a de Kress (*et al.* 2001) desenvolvida em aulas de ciências. Para esse grupo de pesquisadores, diferentes modos contribuem para o ensino e aprendizagem em sala de aula, pois detêm significado separadamente e ao operarem em conjunto. Para chegar a esta observação, os pesquisadores fizeram as seguintes perguntas: Que uso é feito de cada modo durante a aula? Quais possibilidades de construção de significado cada modo oferece? Estas perguntas mostram uma abordagem sóciosemiótica da pesquisa, pois pressupõe que modos semióticos, além da linguagem (fala e escrita), transmitem significados por si só e desempenham funções específicas dentro de um significado conjunto.

Numa análise das aulas de ciências observadas, Kress e outros estudiosos narram as mudanças entre os modos ao estabelecer o conceito do movimento do sangue no corpo como um ciclo para os alunos. O professor utilizou de seu discurso oral, das imagens no livro, imagens no quadro branco, de seus gestos e das manipulações em objetos na construção do significado tido como objetivo da aula. Cada modo semiótico apresentou uma função específica dentro desta construção que cabia ao usuário ou comunicador a decidir, através das *affordances* e restrições dos modos, o que seria selecionado.

No caso apresentado, as imagens forneceram subsídios de representação de movimentos que teve como suporte a fala e por gestos; os diagramas presentes têm função de abstração de detalhes. A fala e os gestos ainda oferecem ao significado coesão textual por repetição, ritmo e ação de paralelismo, postura e entonação. Os gestos também foram usados para animar e localizar os objetos utilizados. Assim, era necessário um trabalho diferente no uso de cada modo semiótico, trabalho de produção por parte do produtor (professor) e compreensão por parte do receptor (alunos).

Nossa pesquisa analisa este mesmo comportamento em aulas de inglês/LE, com ênfase na construção de sentido por parte do professor na abordagem de um gênero

multimodal. Assim como na pesquisa de Kress *et al.* (2001), modos diferentes são empregados para formar significado, fato que reforça a presença da Multimodalidade em eventos comunicativos em geral, pois embora o objetivo das aulas de ensino de línguas, seja o ensino/aprendizagem de uma linguagem, (no caso a língua estrangeira), na prática não se aplicam somente meios linguísticos, mas também meios sócio-semióticos.

O diálogo entre multimodalidade e ensino discutido nessa seção fornece embasamento teórico para a verificação de como os recursos semióticos são explorados na abordagem de gêneros multimodais em sala de aula. Esse tipo de análise multimodal da abordagem de gêneros em sala de aula identifica os modos semióticos utilizados e como estes agem na prática de ensino de línguas. A seguir, tecemos considerações sobre algumas teorias de gênero, sua influência no ensino de LE e, mais especificamente, sobre gêneros multimodais.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas que nortearam este trabalho, como a escolha do tipo de pesquisa como sendo micro-etnográfica, sua conceituação e características que justificam a preferência por este método de pesquisa; apresentamos também o contexto na qual se desenvolveu, os participantes observados e/ou que responderam o questionário pré-elaborado e os demais procedimentos que resultaram no levantamento de dados necessários. Por último, narramos a sequência adotada para os procedimentos de coleta e de análise de dados.

2.1. Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa apresenta características etnográficas, de base descritiva. A etnografia possui origem em estudos antropológicos, mas também tem destaque nos campos de Sociologia, Ciências Sociais e Linguística e tem galgado mais espaço no contexto educacional (SOUSA, 2006). No caso do estudo etnográfico em sala de aula, há estudos que englobam relações teóricas com a psicologia, a sociologia, a pedagogia e a linguística (ANDRÉ, 1995) e também com ênfase na abordagem antropológica, principalmente pela sala de aula ser um ambiente propício à investigação, pois é repleto de uma multiplicidade de sentidos que, ao mesmo tempo, fazem parte de um universo cultural.

Com uma tradição em campo de pesquisa, a etnografia possui duas variações quanto ao tempo e abrangência do contexto, sendo considerada *macro-etnográfica* (para pesquisas em grande escala) ou *micro-etnográfica* (pesquisas em menor escala). É possível a realização de ambas as modalidades no ambiente escolar; a escolha fica a critério dos objetivos do pesquisador e do tempo necessário para desenvolver seu estudo. A linha micro-etnográfica, na qual se baseia a presente pesquisa, se responsabiliza por eventos e processos em pequena escala, ou seja, mantêm o foco num trabalho de campo menor e mais restrito como salas de aula e outras interações. Neste caso, nos aproximamos de 02 (dois) ambientes escolares para observar a prática pedagógica de 02 (dois) docentes em turmas de um curso básico de inglês/LE durante o semestre letivo de 2012.1.

Nesse método de pesquisa há um observador que “buscará descrever e compreender e revelar os múltiplos significados de situações, baseados em fundamentação teórica plausível” (ANDRÉ, 1995, p. 37 e 38). Compreender o papel do

pesquisador/observador nestes termos foi importante para posicionar e guiar nossa atuação em campo, buscando desempenhá-lo no contexto pesquisado, tanto quanto aplicar os resultados obtidos em análise e discussão no capítulo III deste trabalho.

Outra consideração relevante a este respeito foi a de Araújo e Dieb (2010) na qual dizem que “é através da Etnografia que o pesquisador se situa, parcialmente, dentro daquela teia de significados que são, constantemente, criados e recriados pelos sujeitos” (ARAÚJO e DIEB, 2010, p. 383). A criação e recriação dos sujeitos, citadas pelos autores, referem-se a possíveis mudanças no contexto com o qual o pesquisador terá que lidar para prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa, isto é, a mais cuidadosa preparação, às vezes, requer uma “re-preparação” para o contexto naquele momento.

A Etnografia também despertou discussões sobre a perspectiva multimodal. Para Kress (2011), sob uma perspectiva sociossemiótica, a etnografia pode ajudar a entender as reações de usuários a diferentes modos, ou descobrir os modos mais usados ou preferidos dos mesmos. No caso de uma pesquisa escolar, o foco poderiam ser alunos ou professores. Na presente pesquisa, decidimos focar na atuação do professor de inglês para compreender sua prática sob uma perspectiva multimodal, ou seja, atentando para a importância de modos semióticos para o ensino de línguas e como são utilizados em sala de aula de LE.

Dicks *et al.* (2006) traz à tona a relação entre as mídias que pesquisadores levam ao campo e as formas de representação de seus dados, pois há uma diferença entre o que/como são os dados no ambiente pesquisado e os meios de representação (registro de dados) utilizados na coleta para análise posterior. Mesmo que o registro de dados seja essencialmente composto de diversas mídias, este também é aquilo que “percebemos” e não a realidade, ou o que realmente aconteceu em campo. Estas reflexões nos fez perceber que os dados coletados em si são apenas um registro do que foi realizado em sala de aula, ou seja, o que foi registrado em anotações de campo, ou gravado em áudio, compõe apenas uma das representações do que os olhos e ouvidos de pesquisador podem perceber. Por essa ótica, entendemos a importância da preparação e concentração do pesquisador a cada contato com o ambiente pesquisado, pois mesmo que esse siga uma rotina de registros que considere fiel, esse vai ser ainda uma das perspectivas possíveis de percepção do que aconteceu em campo.

Além do caráter micro-etnográfico educacional, acrescentamos a natureza descritiva da análise dos dados. O aspecto descritivo da análise se dá pelo fato de que

procuramos conhecer, descrever e interpretar a realidade nas salas de aula pesquisadas sem interferência ou modificações e seguindo teorias científicas que auxiliassem a concretizar o objetivo estabelecido previamente.

Essas discussões sobre Etnografia e pesquisa descritiva nos fez compreender as possíveis e eventuais mudanças “criadas e recriadas” pelos sujeitos no ambiente pesquisado para, sobretudo, adaptar nossa postura de pesquisadora de acordo com as circunstâncias, ou seja, ser ao mesmo tempo próxima, para que haja uma integração satisfatória com os pesquisados, e distante, para perceber significados importantes para nosso objetivo. Desta forma, compreendemos também que o planejamento de trabalho em campo deve ser “aberto e flexível” (ANDRÉ, 1995, p. 30) e deve prever mudanças, pois o ambiente pesquisado é passível de novas relações, conceitos e formas de entendimento.

2.2. O Contexto da Pesquisa

A investigação foi realizada no curso de línguas estrangeiras Casa de Cultura Britânica (CCB), das Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará localizada em Fortaleza, à Avenida da Universidade, 2683, Campus do Benfica. O curso tem como objetivo principal proporcionar campo de estágio para os graduandos do curso de Licenciatura em língua inglesa, francesa e espanhola, pois está ligado ao Curso de Letras da Universidade²¹.

A seleção acontece todos os semestres e admite alunos com Ensino Fundamental completo, iniciando tanto no primeiro semestre como nos subsequentes, por meio de teste de nível. Além dos cursos de inglês, espanhol (ambos com 6 semestres de nível intermediário e 1 avançado) e francês (7 semestres de nível intermediário), o estabelecimento também oferece japonês (também com 6 semestres intermediários e 1 avançado), latim e grego (em 3 semestres). No caso da CCB, que abriga os cursos de inglês, ainda oferece Exames de Proficiência, procurados pelos cursos de Pós-Graduação da UFC e de outras universidades e/ou faculdades.

A escolha desse contexto para realizar a pesquisa se deu principalmente pelo fator afetivo, pois estudei inglês neste ambiente, e foi gratificante retornar com outro ponto de vista, o de pesquisadora. Além disso, a Coordenação e professores apóiam pesquisas sobre o

²¹ Fonte: <http://www.culturabritanica.ufc.br/pages/historico.html>. Acesso em: 05/08/2012.

contexto de ensino e aprendizagem da Casas de Cultura. A coordenação, assim como todo o estabelecimento também apoia projetos acadêmicos e culturais universitários.

No desenvolvimento do processo de coleta de dados, primeiramente entramos em contato com a Coordenação da CCB através de telefone e agendamos um encontro para apresentar nossa proposta de pesquisa a ser desenvolvida durante o semestre de 2012.1. Fui recebida pela vice-coordenadora à época, professora Débora Andrade Pamplona Bezerra, que se mostrou aberta a este trabalho científico e entrou em contato com as docentes de cujos níveis escolhemos desenvolver a pesquisa e com horários de aula compatíveis.

A escolha pelo 5º semestre, cujas aulas se realizaram às terças e quintas, das 18h às 19h40min, e pelo 6º semestre²², aulas às segundas de quartas, no mesmo horário, se deu pela preferência por turmas de níveis intermediários, pois nessas turmas, os professores tendem a usar a língua alvo ao longo de toda a aula, o que estimularia o uso de recursos, como áudio e/ou visuais, linguagem corporal e outros para ajudar na compreensão dos alunos, sem recorrer à língua materna. Após a escolha das turmas, a coordenação fez a solicitação para as docentes dos referidos grupos em meu nome, para que fosse concedida a autorização para as observações.

2.3. Participantes/Sujeitos

A caracterização dos participantes da pesquisa se compõe na delimitação de dois grupos: 1 – professores observados e 2 – professores que responderam ao questionário. Os primeiros foram consultados previamente para autorizarem as observações de suas atuações em sala de aula, estes também responderam ao questionário. O segundo grupo é formado por docentes voluntários, não-observados. Foi necessário aplicar o questionário com os demais docentes da instituição para verificarmos, com o máximo de participação livre, o uso de gêneros multimodais e seus tipos mais frequentes. O mesmo foi feito com os participantes observados, pois além do que foi conferido em sala de aula, foi possível outro tipo de coleta de dados através do questionário.

²² Nossa primeira intenção foi estabelecer turmas de níveis iguais, mas devido a questões como horários e disponibilidade para realizar as observações, foi necessário realizar a pesquisa em níveis aproximados, neste caso, do 5º e 6º semestre, que mesmo sendo níveis distintos, utilizam o mesmo livro didático.

2.3.1. O Perfil do Quadro Docente

Os professores das Casas de Cultura Estrangeira são admitidos através de concurso público, cujo processo seletivo é composto por avaliação do currículo, escrita e cultura estrangeira e o candidato deve ter formação acadêmica na área de Letras, com habilitação específica na área de ensino de uma língua estrangeira. O corpo docente efetivo é conhecido por sua excelência profissional, pois já conta com grande número de especialistas, mestrados, mestres, doutorandos e doutores. Há também professores substitutos, contratados temporariamente através de seleção pública para suprir as necessidades imediatas, quando há impossibilidade de realização de concurso para integrante efetivo.

Mais particularmente, a CCB da Universidade Federal do Ceará é conhecida na comunidade pelo excelente quadro de professores, que conta com 17 (dezessete) efetivos e 3 (três) substitutos. Entre os efetivos, 11 (onze) são mestres em Linguística Aplicada ou em Letras, 1 (uma) é doutora em Didática do Ensino de Línguas Estrangeiras e 2 (dois) estão cursando doutorado na Faculdade de Educação da UFC²³.

Apresentar este perfil dos profissionais desta instituição é necessário, pois além de realizar observações com 02 (dois) docentes, foi aplicado questionário com 09 (nove) professores, incluindo os observados, com o intuito de saber dos próprios professores sobre que tipos de gêneros multimodais utilizam em sala, da sua opinião sobre a importância de características multimodais presente na aprendizagem de línguas e se os docentes estão familiarizados com o termo Letramento Visual.

2.3.2. Perfil dos professores observados e não-observados.

Para efeitos de coleta de dados através de observação de aulas, foram consultados 02 (dois) docentes da mesma instituição a participarem voluntariamente. As professoras Paula e Elisa (nomes fictícios) foram consultadas a aprovarem o desenvolvimento da presente pesquisa em uma de suas turmas, para isto, as professoras também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo comitê de ética da UECE (apêndice A). As duas participantes apresentam perfis similares de formação acadêmica e profissional²⁴.

²³ Fonte: <http://www.culturabritanica.ufc.br/pages/professores.html>. Acesso em: 20/02/2013.

²⁴ Por questões de preservação de identidade das participantes, seus dados não serão apresentados explicitamente, mas de forma geral.

A professora Paula leciona na CCB há mais de 18 anos, cursou especialização e mestrado na área de Linguística Aplicada. Paula permitiu a observação de suas aulas em qualquer turma que estivesse lecionando naquele semestre, tendo sido escolha nossa, por questões de horário e interesse em turmas de nível intermediário, observar sua atuação na turma de 5º semestre do curso básico de inglês/LE. As aulas foram realizadas duas vezes por semana entre os meses de março a junho do semestre letivo de 2012.1.

Elisa leciona na CCB há quase tanto tempo quanto sua colega Paula, há cerca de 20 anos, também fez o curso de especialização e de mestrado em Linguística. Escolhemos fazer as observações em sua turma do 6º semestre do curso básico de inglês/LE, por questões de compatibilidade de horário e de nível aproximado com a turma do 5º semestre. As observações também foram iniciadas no mês de março e terminaram em junho de 2012, em dois dias da semana.

Outros 07 (sete) participantes responderam ao questionário já mencionado e não passaram por observações. Esses têm níveis de formação acadêmica entre graduação, mestrado e doutorado, outros são pós-graduandos. No total, a pesquisa contou com 09 (nove) participantes. Informações mais precisas sobre o grau de escolaridade dos respondentes podem ser encontradas na seção 3.1 sobre análise dos questionários.

2.4. Instrumentais e Procedimentos de Coleta

Para a realização deste trabalho priorizamos alguns procedimentos considerados essenciais para uma pesquisa de cunho etnográfico: a observação em ambiente de sala, acompanhada por um roteiro de anotações, gravação em áudio e transcrições das gravações. Os três primeiros foram realizados simultaneamente durante o processo de coleta de dados. A observação, por exemplo, é necessária para o trabalho de campo, pois é através dela que se compreende a vivência, os relacionamentos e as ações dos sujeitos participantes dentro de um grupo.

Como mencionado anteriormente, o foco de observações centrou-se no professor quanto à identificação e abordagem dos gêneros multimodais utilizados nas atividades em sala de aula. Iniciamos com este procedimento após o exame de qualificação do projeto desta pesquisa, ocorrido no dia 12 de março de 2012, nos dias finais do mês de março, mas prosseguindo pelos meses de abril, maio e junho, sendo interrompidas apenas por questões acadêmicas, como idas a eventos, ou ausência das docentes e na impossibilidade de estarmos

presente nas aulas. Portanto, o máximo de horas/aula possível foi observado em um semestre letivo, para que houvesse dados coletados suficientes para análise e acumulando o total de 56 (cinquenta e seis) horas/aula, distribuídas da seguinte forma:

1 – Paula: 15 (quinze) dias letivos, totalizando 30h/aula.

2 – Elisa: 13 (treze) dias letivos, totalizando 26h/aula.

Embora as professoras Paula e Elisa colaborassem com a pesquisa da mesma forma, a postura que tive de demonstrar nas turmas de 5º e 6º semestre foram diferentes. Na turma de 5º semestre, a professora Paula me apresentou aos alunos como professora e pesquisadora e que estaria ali presente para observar as aulas, sem interferir ou participar de atividades. Mas algumas vezes, somente quando solicitada, ajudava a docente observada com questões de vocabulário e outras atividades. Na sala do 6º semestre, a professora Elisa preferiu me apresentar como uma nova aluna, de forma que eu, por vezes, me juntava aos alunos para desenvolver atividades de dupla e participava quando solicitada, como por exemplo, respondendo perguntas e interagindo com os demais.

Em nosso entendimento, essa situação de diferença na postura de pesquisa nos dois campos faz parte do que Araújo e Dieb (2010) se referem quanto à criação e recriação dos sujeitos. Isto é, por sugestão da professora Elisa, que preferiu nos apresentar como parte do grupo discente de sua sala, foi necessário que houvesse uma “re-preparação” quanto à presença do pesquisador na sala de aula.

O tipo de observação tomada para este trabalho nos faz enquadrar ambas as atuações no procedimento de observação participante ou participada (PINTO, 1998), uma forte característica da pesquisa etnográfica. A autora menciona o papel co-participante do observador no grupo “a fim de que sua presença não cause estranheza e modifique as relações sociais naturais” (p. 129), ou seja, é aconselhável, por questões de convivência e contribuição mútua, que o pesquisador cumpra com algumas funções do grupo, porém sem sobrecarregá-lo. Mesmo com posturas distintas nas turmas, podemos caracterizar a observação empregada na presente pesquisa como participante, já que neste modo, tanto o observador pode participar das atividades do grupo como seu membro legítimo, ou ter uma inserção que não precise desenvolver as atividades (SILVA *et al.* 2010).

Todas as aulas observadas contaram um roteiro de observação pré-elaborado no qual foram realizadas anotações. Com esse instrumento são especificados aspectos observados

das aulas como fonte (livro didático, site de internet, *handout*, etc.), composição em modos semióticos dos textos (imagem estática, ou em movimento, áudio, música, texto verbal), o recurso tecnológico e a abordagem utilizada pelo professor. Os modos semióticos presentes na abordagem do professor foram acrescentados no registro escrito, principalmente através das observações e das nuances percebidas também nas gravações como entonação e ênfase em certas palavras, notáveis nos registros.

Outro procedimento de coleta pertencente a uma pesquisa etnográfica é a gravação de dados, visto que a observação e o registro devem ser simultâneos. Sem a gravação, o pesquisador pode não perceber dados relevantes e, conseqüentemente, não registrá-los (PINTO, 1998). Embora não levemos em conta a atuação e comportamento dos alunos na análise de dados, abdicamos da gravação em vídeo por considerá-la mais invasiva e com maior potencial para dispersar a atenção tanto do aluno como do professor, além do que a gravação em áudio já seria suficiente para o registro de dados. Ao longo das observações, algumas aulas foram gravadas em áudio, com a devida autorização do professor. Foi previsto este instrumento para aulas cujo planejamento incluísse o uso de outros materiais, além do livro didático, e caso o desenvolvimento na aula envolvesse outros recursos como slides de PowerPoint, TV, ou música.

De início, foram feitas apenas observações, com anotações nos roteiros de observação (apêndice C). Com o desenvolvimento dos procedimentos de coleta, decidimos utilizar gravações em áudio, principalmente por notarmos que as aulas prosseguiriam com o uso do material didático e de outros recursos impressos como *handouts*, e mesmo que houvesse outros recursos que priorizassem outros modos, o registro foi realizado através de nossa observação e anotações no roteiro previsto. Das 56 (cinquenta e seis) h/aulas totais observadas, 34 (trinta e quatro) foram gravadas, mais especificamente, 20 (vinte) h/aula da professora Elisa e 14 (quatorze) h/aula da professora Paula. Essa diferença se deve a motivos de ausência da professora ou da pesquisadora no período em que realizamos as gravações.

A pesquisa também se utilizou da aplicação de questionários com o corpo docente da CCB. O questionário previamente elaborado foi respondido pelos professores voluntários às observações ao final das mesmas, principalmente para que não houvesse nenhum tipo de influência sobre a preparação de aula destes, já que o questionário revelava o foco das observações.

O conteúdo deste instrumento (apêndice D) se refere principalmente às questões sobre a vivência que o professor tem na abordagem de gêneros multimodais nas aulas de LE, fazendo uma sondagem da sua opinião, do uso e de sua abordagem profissional dentro deste tópico. O questionário foi aplicado com o máximo de professores de língua inglesa do estabelecimento que se voluntariaram a participar da pesquisa através deste instrumento, que foi aplicado ao longo das observações. Os professores observados também responderam ao questionário, preferivelmente, no final da pesquisa, para que não houvesse qualquer influência quanto ao seu planejamento.

Como discutimos anteriormente, a pesquisa de cunho etnográfico prevê mudanças, como a identificação de novas relações e formas de entendimento. Então, Durante o processo de criação do projeto.

2.5. Procedimentos para análise de dados

O processo de transcrição das gravações foi o último passo para registro de dados iniciado após as observações. A transcrição, neste caso, consistiu numa transformação de um registro de fala natural, como uma conversação, para a forma escrita. Como as gravações feitas em áudio transmitem a voz e alguns sons registrados nas aulas, muitas observações puderam ser percebidas através destas, principalmente através do tom de voz do participante, de sua entonação e dos demais sons que demonstram as ações que se relacionam com a abordagem docente.

Relacionamos a totalidade de instrumentos dos quais se originaram dados analisados na pesquisa:

- Anotações oriundas das observações em roteiros pré-elaborados;
- Questionários respondidos pelos professores;
- Textos multimodais utilizados em sala de aula.

Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa através dos roteiros de observação e das transcrições das gravações feitas. As discussões teóricas de construção de significado multimodal, a presença de modos semióticos nas aulas observadas e o conceito de letramento visual auxiliaram na análise da atuação dos docentes participantes com o foco no ensino de língua inglesa.

Os dados coletados das observações e dos questionários foram computados e colocados em gráficos, tabelas e quadros para mostrar a quantidade, bem como a variedade de gêneros presentes em sala de aula. Os questionários foram considerados para responder de uma forma mais geral como os professores desta instituição lidam com os textos multimodais como instrumento de ensino e sobre seu conhecimento de Letramento Visual. Porém, durante nossa presença nas salas de aula, decidimos limitar nossa pesquisa na identificação de gêneros multimodais e na análise de características multimodais das aulas de inglês. Portanto, ainda acrescentamos dados sobre LV em nossas discussões sobre os dados, principalmente os coletados através dos questionários, apenas como um adendo, mas deixamos claro que nosso foco é na análise multimodal das aulas e não em aspectos relacionados ao LV.

Ao identificar os gêneros multimodais utilizados pelos professores, foram verificadas as relações com o ensino de habilidades comunicativas praticadas nas atividades que os docentes adotam em sua abordagem com textos visuais. Foram levados em consideração na análise fatores como: se há existência de mais um modo semiótico no texto, de que maneira foi trabalhado em sala, e se foi promovida uma discussão do gênero multimodal como um todo.

Em estudos sobre gêneros, Bazerman (2011) faz algumas considerações metodológicas importantes para a delimitação do foco e desenvolvimento de uma pesquisa. Assim como toda pesquisa científica, é importante pré-determinar os propósitos do que se está pesquisando, definir o *corpus* com extensão suficiente para fazer afirmações concretas e selecionar as ferramentas de análise. Na pesquisa em questão, procuramos identificar os gêneros multimodais utilizados em 02 (dois) grupos (uma turma de 5º e de 6º semestre), seguindo a orientação de Bazerman:

“Se os gêneros e o trabalho são organizados dentro de um ciclo limitado e coerente, então você pode utilizar o ciclo para organizar a sua coleta. Por exemplo, na observação de uma turma, você pode considerar o ciclo completo de um período acadêmico; ou você pode examinar o ciclo de textos envolvidos numa unidade ou sequência de tarefa. (BAZERMAN, 2011, p. 47)

Pelo exposto acima, nossa pesquisa apresenta os gêneros detectados nas turmas de 5º e 6º semestre através de 03 (três) ciclos: um geral, em que relacionamos os gêneros detectados durante toda a observação em ambas as turmas (seção 3.1, página 61), as atividades abordadas através de gêneros em 02 (duas) aulas de cada docente (seção 3.2,

página 72) e a abordagem de um mesmo gênero multimodal de cada turma (seção 3.3, página 84).

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados registrados através dos questionários respondido pelos professores e as observações das turmas comandadas pelas docentes Paula e Elisa.

CAPÍTULO III – Análise e Discussão de Dados

Neste capítulo nos concentramos em responder às seguintes perguntas: 1 – Que gêneros são utilizados nas salas de aulas de inglês/LE?; 2 – Como a multimodalidade se apresenta na sala de aula? e 3 – Que tipo de relação há entre o uso de determinados modos semióticos e o ensino da língua inglesa na abordagem de gêneros em sala de aula? Os procedimentos citados foram tomados no intuito de chegar ao nosso objetivo maior que é analisar a prática pedagógica de professores em relação ao uso de gêneros multimodais em um curso de inglês.

Na seção 3.1 apresentamos os resultados obtidos através da aplicação dos questionários, destacando os dados dos docentes observados, mas dialogando com os demais respondentes. A seção 3.2 é subdividida em subseções nas quais discorreremos sobre a análise de aulas durante as observações na atuação de cada docente em diferentes patamares, do geral ao mais específico. Em 3.2.1 apresentamos uma visão panorâmica da abordagem de gêneros multimodais presentes durante todo o período de observação, identificamos os modos semióticos usados e as habilidades linguísticas e capacidades comunicativas praticadas com estes na abordagem de ambas as professoras; em 3.2.2 se encontra a análise de 02 (duas) aulas observadas de Paula e Elisa apresentando os gêneros multimodais, os modos semióticos e habilidades e capacidades desenvolvidas em cada aula como um todo; por fim, na subseção 3.2.3, mais especificamente, apresentamos a análise da abordagem do gênero artigo com ênfase na influência no uso dos modos semióticos sobre a prática de comunicação em língua estrangeira em sala de aula.

Iniciamos com a análise dos questionários respondidos por professores atuantes do curso de inglês observado.

3.1. Análise dos Questionários

O questionário aplicado tem o objetivo de responder a duas das perguntas da presente pesquisa: Que gêneros são utilizados nas salas de aulas de inglês/LE? E como os professores de inglês estão lidando com textos multimodais presentes na sala de aula (seja no material didático adotado ou de outras fontes)? Através das respostas das professoras ao instrumento e das observações demonstramos quais gêneros os professores costumam

trabalhar em sala de aula, os mesmos descrevem suas próprias práticas em relação ao uso de gêneros multimodais, na preparação da aula e seu conhecimento sobre LV.

Foram ao todo 09 (nove) professores respondentes, 02 (duas) das quais permitiram observações em suas aulas, os demais 07 (sete) professores atuam ou já atuaram na mesma instituição de ensino. Coletamos os questionários respondidos durante o processo de observação, e embora a quantidade de professores do curso seja maior, como relatado no capítulo anterior, os questionários respondidos neste trabalho são referentes aos profissionais que participaram da pesquisa voluntariamente. Apresentamos os resultados dos dados coletados com este instrumento, destacando os dados de todos os respondentes, para em seguida focar nas professoras cujas aulas observamos. Como já dito anteriormente, por motivos éticos, nomeamos estas profissionais com os nomes fictícios Paula e Elisa com exceção dos demais professores, estas só foram expostas ao questionário após o término das observações no intuito de não haver influência sobre a preparação de suas aulas.

Primeiramente, o questionário fornece informações como sexo, idade e grau de escolaridade. Os respondentes estão numa faixa etária que varia entre 26 e 47 anos, 02 (dois) são do sexo masculino e 07 (sete), feminino. O perfil de formação acadêmica deste grupo de docentes mostra uma maioria com grau de pós-graduação completa ou em andamento. As professoras observadas, por exemplo, fazem parte do grupo com pós-graduação, assim como a maioria dos respondentes. Vejamos o gráfico que mostra a variação do perfil de formação acadêmica dos participantes:

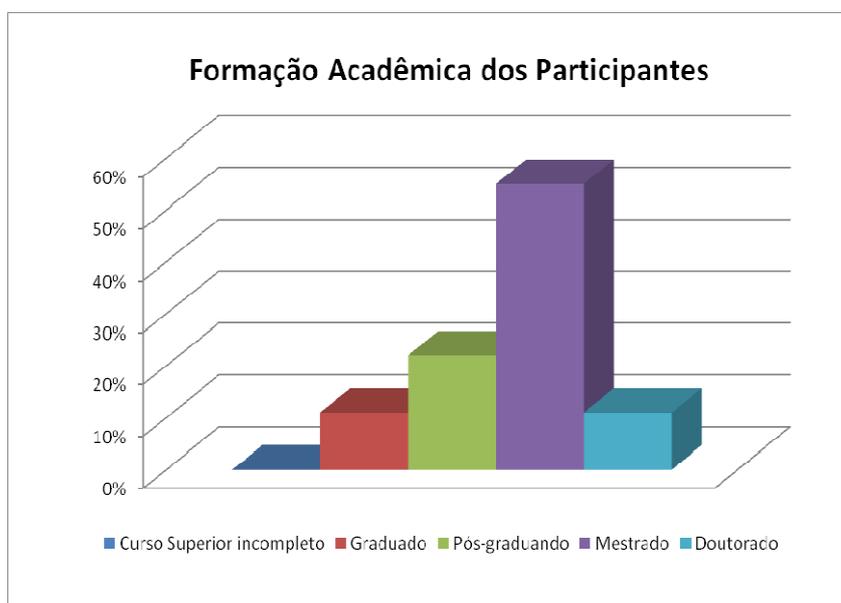


Gráfico 01: Total de 09 (nove) professores participantes

O gráfico 01 demonstra a quantidade percentual dos respondentes. Seis dos respondentes (66%) possui o grau de Mestre, os demais têm a seguinte formação: 11% (1) têm o grau de doutor, outros 22% (2) são mestrandos e 11% (1) diz possuir somente a graduação.

O primeiro questionamento é sobre a opinião dos docentes quanto à importância de recursos visuais no ensino (pergunta 01 do apêndice D). 100% (9) dos respondentes foram unânimes em dizer que os recursos visuais têm “muita” importância no ensino de língua inglesa. Mais particularmente, segundo Elisa e Paula, este fato é reforçado tanto pelo questionário quanto pelas observações, pois verificamos o uso constante de gêneros que apresentem ao menos o modo imagem estática, sejam eles presentes no livro didático (LD), ou em materiais extras e/ou fabricados pelos próprios professores. A opinião dos professores ainda pode ser confirmada pela variedade de tipos de gêneros compostos pelo modo imagético apresentados na pergunta seguinte.

Na pergunta 02 (apêndice D) “que tipos de textos multimodais você já trouxe para a sala de aula?”, os 09 (nove) respondentes marcaram os itens dos tipos de textos que costumam utilizar, em alguns casos acrescentaram outros tipos. Apontamos, através dos dados obtidos, um número variado de tipos de gêneros trazidos para a sala de aula, os professores geralmente trazem quase os mesmos tipos, apenas com algumas diferenças entre as escolhas das duas professoras observadas.

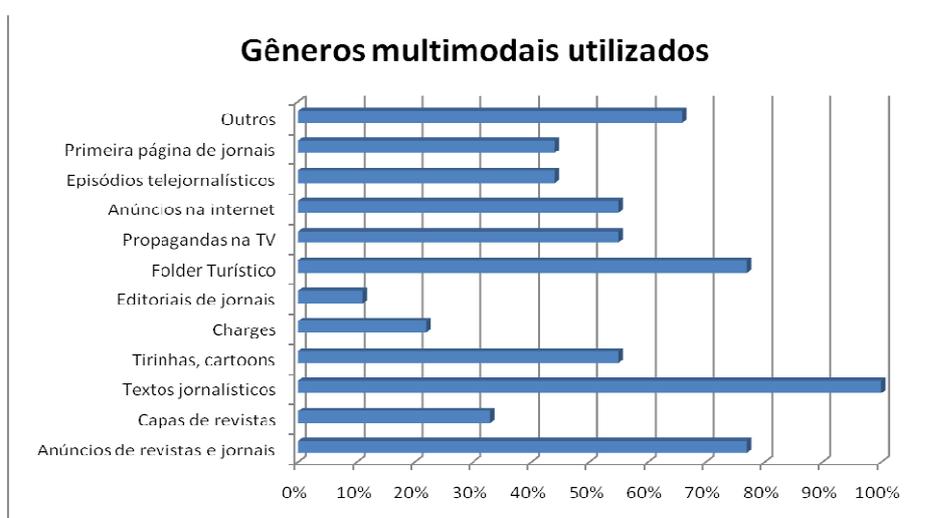


Gráfico 02: Total de 09 (nove) professores participantes

Os itens apresentados no questionário (gráfico 02) são alguns dos gêneros multimodais apresentados por Araújo (2011) mais incidentes em estudos acadêmicos da área

de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil no campo de multimodalidade. Como já mencionamos, o estudo de Araújo fez um mapeamento de gêneros multimodais analisados nessas pesquisas. O item “outros” representa os tipos de textos não citados por estas pesquisas, como filmes e séries de TV, que são gêneros comumente utilizados em salas de aula de LE, fato confirmado por este grupo de professores. Com isso, podemos afirmar que há ainda, entre as pesquisas no Brasil, lacunas de estudos sobre gêneros presentes em sala de aula sob a perspectiva multimodal e que poderá trazer contribuições tanto para o estudo de gêneros, de multimodalidade e de ensino de línguas no país.

De acordo com o gráfico 02, 100% (9) dos professores utilizam textos jornalísticos, seguidos por *folders* turísticos e anúncios de revistas e jornais como os mais frequentes. Dentre a opção “outros”, apontados por 66% (6) dos professores estão videoclipes, *slides* de PowerPoint, manuais de aparelhos eletrônicos, gráficos, filmes, séries de TV, documentários, atividades com fotos criados por eles. Através destes dados, constatamos a variedade de gêneros mais utilizados pelos docentes mesmo sem ter observado a prática pedagógica dos demais. Por exemplo, Elisa trouxe para a sala de aula anúncios de revistas e jornais, textos jornalísticos, *folders* turísticos e primeira página de jornais. A professora Paula declarou utilizar os mesmos gêneros citados pela colega, mas acrescentou capas de revistas, tirinhas ou *cartoons*, charges, editoriais de jornais, episódios jornalísticos, manuais de aparelhos eletrônicos e gráficos.

O gráfico 03 apresenta dados mais específicos, pois mostra os gêneros utilizados com maior frequência (pergunta 03 do apêndice D) pelos professores nas suas aulas. Dentre os gêneros apontados pelos próprios docentes estão: “textos com imagens em geral” (gênero não especificado na resposta), *folders* turísticos, páginas de jornais, charges, anúncios de revista, fotos, séries de TV, filmes, clipes de música. O gênero “fotos” são os mais utilizados por este grupo, 66% (6), em segundo, os filmes, por 55% (5) e séries de TV com 44% (4) dos respondentes, os demais gêneros foram optados por 22% (2) e 11% (1). O gráfico 03 resume estes dados:

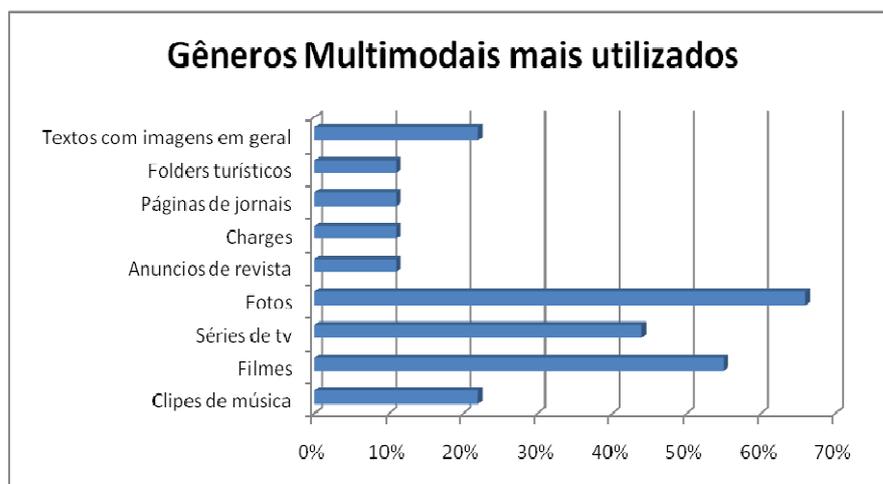


Gráfico 03: Total de 09 (nove) professores participantes

Vale destacarmos as respostas das professoras observadas. A professora Elisa, por exemplo, declarou utilizar “*textos com fotos e imagens*”, mas não os especificou. Similarmente, a professora Paula usou o mesmo termo, mas os delimitou como anúncios de revistas, charges, páginas de jornais e *folders* turísticos. Paula ainda frisou que “*a escolha do material depende do conteúdo linguístico e do tema a ser trabalhado na aula*”. Os gêneros apontados aqui serão comparados com os gêneros identificados durante as observações, para assim verificarmos quais circulam em sala de aula com maior frequência.

Como as tecnologias de apelo visual estão cada vez mais presentes também na sala de aula, perguntamos quais recursos tecnológicos os professores utilizam (pergunta 04). Apontamos os recursos segundo van Leeuwen (2005), que os identifica como materiais e artefatos utilizados para fins comunicativos e embora os participantes designem apenas os recursos de ordem tecnológica, pois assim são direcionados pela pergunta do questionário, há também outros tipos de materiais detectados através das observações. Neste momento, no entanto, apresentamos apenas os enumerados pelos docentes. A instituição em si fornece em todas as salas de aula os aparelhos de TV, DVD e um aparelho de som. A maioria, 88% (8), utiliza TV, DVD e Data Show. Os recursos apontados incluem, além destes, o computador e a internet, utilizados por 11% (1) cada um. A internet serve como recurso, segundo o professor respondente para apresentar “vídeos online”.

Destacamos agora os recursos utilizados por Elisa e Paula, cujos recursos pudemos constatar nas observações. Sobre os recursos, Elisa afirmou usar também “*fotos em notebook*”, mas TV, DVD, Data show e outros, usam “*quase nada*”. Paula declarou utilizar TV e DVD, mas utiliza “*menos frequentemente*” o computador e Data show, por uma questão

de logística. Na seção 3.2.1 (página 69) relatamos e discutimos os recursos das referidas professoras na sua prática.

Na questão sobre como o docente descreveria a compreensão e/ou interpretação de textos multimodais dos seus alunos (pergunta 05), 44% (4) dos professores participantes acreditam ser excelentes, mas 33% (3) opinam que a compreensão é regular. Apenas 11% (1) define como ótima e outros 11% acredita que seja boa. No gráfico 04, verificamos um resumo sobre a opinião que os professores respondentes têm sobre a compreensão/interpretação de textos multimodais dos alunos:

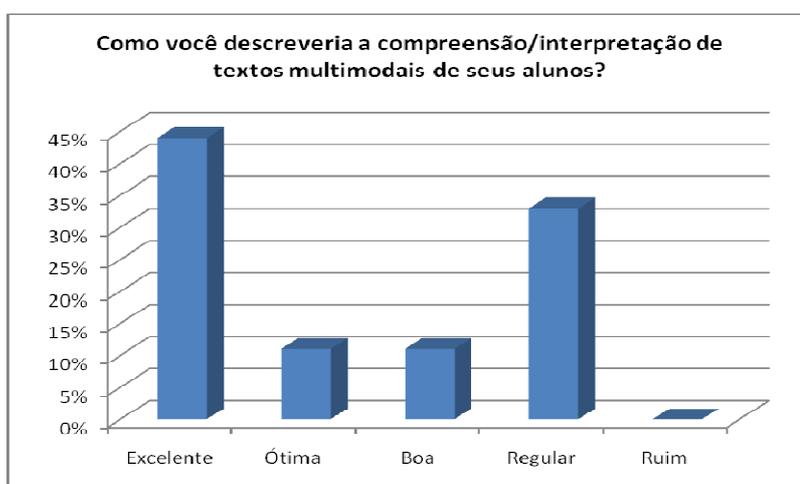


Gráfico 04: Total de 09 (nove) professores participantes

Mais particularmente sobre as docentes observadas, relatamos suas opiniões seguidos de suas justificativas. Elisa disse que a compreensão e/ou interpretação de textos multimodais de seus alunos é boa, “usava (textos multimodais) principalmente nos cursos do *First Certificate*²⁵ nos quais os alunos eram mais avançados”, ou seja, a docente afirma escolher turmas de conhecimento mais avançado para trabalhar com textos multimodais. A prática de Elisa sugere que esta faz uma relação direta entre o nível de conhecimento da língua com a capacidade de comunicação/expressão sobre materiais que tragam algum aspecto multimodal, ou seja, para que haja um direcionamento de abordagem de aula com uso de outros modos semióticos, como as imagens, e os alunos tenham uma “boa” compreensão destes textos, estes precisam ter um conhecimento mais consolidado na LE. Sobre as turmas iniciantes ou intermediárias, a docente não comenta sua prática com textos multimodais, mas acreditamos e também a própria Elisa (como afirma anteriormente sobre a importância dos

²⁵*First Certificate in English* (FCE) é um dos exames da Universidade de Cambridge ESOL Examinations. Os aprovados neste exame são considerados aptos a interagir socialmente de forma eficiente em língua inglesa. (Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/First_Certificate_in_English) Acesso em: 28/01/2013 às 15h.

recursos visuais no ensino de línguas) que a abordagem de textos multimodais também deve ser frequente em turmas de conhecimento em níveis mais baixos, pois mesmo que não consigam se expressar sobre aspectos visuais/multimodais em outra língua, não exclui o seu entendimento e compreensão sobre os mesmos.

Em contrapartida, a professora Paula afirma que a compreensão de seus alunos é excelente e justifica da seguinte forma:

“Em geral, a compreensão/interpretação de textos multimodais se dá de forma rápida e eficiente tanto entre alunos principiantes quanto entre aprendizes de nível intermediário/avançado. A imagem e as características gráficas apresentadas pelos textos multimodais frequentemente apresentam uma mensagem organizada e estruturada, o que auxilia o leitor à inferência ou compreensão mais profunda e detalhada do texto verbal, nem sempre claro para um aprendiz de língua estrangeira.”

As palavras da docente apontam uma construção “organizada e estruturada” nas imagens e em outros elementos visuais, ou seja, que estes transmitem significados em si mesmos, mas que auxiliam na “inferência ou compreensão mais profunda e detalhada do texto verbal”. A afirmação de Paula demonstra uma prática de utilizar imagens para dar suporte à compreensão do que é expresso pela fala ou pela escrita, principalmente em ensino de línguas, tanto na língua materna quanto na estrangeira.

A questão 06 trata da necessidade de preparação de abordagem de textos multimodais em sala de aula. As opiniões sobre a preparação de textos multimodais foram quase unânimes em responder que não seria similar à abordagem de textos representados somente na forma escrita, totalizando 100% (9) professores concordando entre si. Das razões expressas pelos professores estão: “a abordagem deve contemplar todos os elementos do texto”, principalmente se trazem uma carga significativa para o mesmo; ou que “o texto com foto facilita 50% da compreensão e enriquece mais o conteúdo”, ou que “exigem uma abordagem mais complexa por envolver também imagens e sons”.

Outra justificativa que vale ser mencionada é a de um dos participantes que diz: “para ambos é necessário que haja preparação [...] essa preparação não tem um formato específico e pode ser feita de diversas maneiras para ambos”. Esta afirmação e as anteriores demonstram que os docentes têm consciência das diversas formas de comunicar, tanto verbal quanto não-verbal e que para trazer uma abordagem de diferentes recursos que transmitem significado tanto quanto a língua, faz-se necessário outro tipo de preparação.

Dentre outras opiniões, apenas um docente “diria que sim e não”, ou seja, nem sempre a preparação tem de ser similar, pois se o professor estiver atento e puder “prever” possíveis indagações (sobre aspectos visuais/multimodais), faz-se necessário uma preparação diferente.

Sobre as opiniões de Elisa e Paula, ambas as professoras responderam que não, porém apresentaram justificativas distintas. A professora Elisa justificou pensar “*que as imagens comunicam*”, e por isso, não precisam de estratégias distintas de abordagem. A professora Paula justificou da seguinte forma:

“Tendo em vista a natureza **independente**²⁶ que o componente visual tem e apresenta através do **texto multimodal**, ele poderá ser utilizado *sem que haja, necessariamente, uma preparação para sua exposição em sala de aula*²⁷. Por exemplo, a apresentação/observação da **imagem** antes da apresentação/observação do **texto verbal** poderá servir de preparação para a abordagem do texto verbal (oral ou escrito) e prática da língua alvo [...].”

Paula ressalta que há uma independência entre texto “visual” e “verbal”, pelas suas “funções específicas”, mesmo assim a docente acredita que não demandam estratégias distintas, podendo ser abordados sem uma preparação específica. Nesta perspectiva, é compreensível que haja este pensamento, pois embora a essência de um texto multimodal seja apresentar uma integração dos elementos multissemióticos pelos quais é formado (como a própria docente reconhece), nota-se principalmente no material didático, a presença de imagem ou outro modo com a função de apenas preparar para as formas verbais (seja falada ou escrita) ou de exercerem uma função ilustrativa diante do texto escrito. Diante disto, verificamos uma diminuição dos componentes não-linguísticos em detrimento dos linguísticos, sejam nas abordagens das atividades feitas pelo professor ou nos materiais em geral.

Apoiadas nas discussões da seção 1.3 sobre Multiletramentos e Letramento visual (LV), onde tratamos também da reflexão e da criticidade em torno do LV. Ou seja, se o indivíduo adquiriu a habilidade de ler, decodificar, questionar e construir significado visualmente, este possui Letramento Visual. Enfatizamos este tipo de letramento na presente pesquisa devido a grande predominância de aspectos visuais tanto em sala de aula, como no material didático, assim como da escrita e da fala; e se o docente tem conhecimento sobre a

²⁶ As palavras em destaque são grifos da própria participante.

²⁷ Grifo nosso.

importância das imagens na construção de sentido. Vejamos abaixo quantos professores respondentes estão familiarizados ao termo:

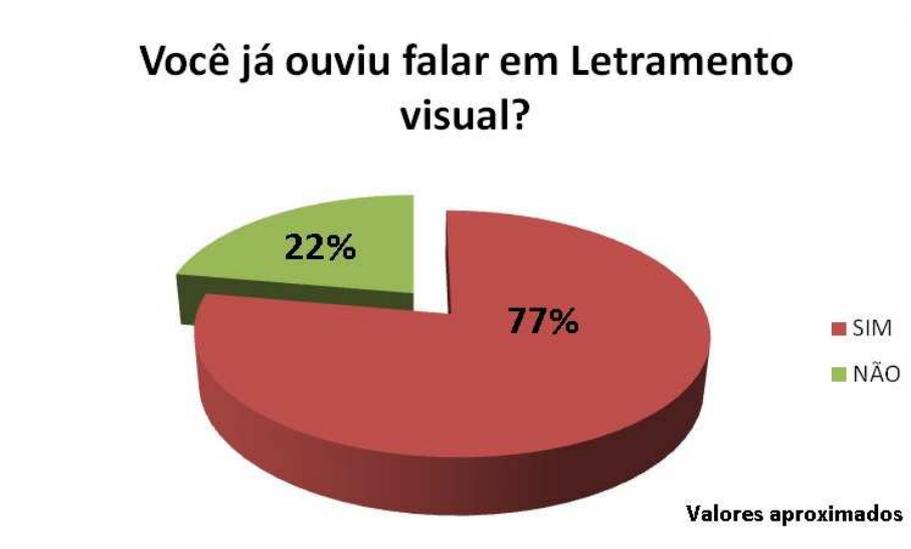


Gráfico 05: Total de 09 (nove) professores participantes

Segundo o gráfico 05, 22% (2) dos participantes não sabiam o que é LV, outros 77% (7) são familiarizados com o termo. A pergunta solicita especificações caso o professor conheça o termo e encontramos em alguns casos, conhecimento ao menos superficial. É o caso de um dos participantes que afirmou já ter ouvido o termo, mas que não tinha leitura o suficiente a respeito, mas que utiliza “recursos visuais” quando estão disponíveis. Este mesmo docente acredita que o uso destes recursos simultâneos a outros modos, em suas palavras “música + recurso visual”, é “excelente”, por isso “gostaria de saber mais sobre esse recurso”.

Outro participante apresentou argumento similar: “sei pouco sobre o assunto, mas as pessoas capazes de fazer leitura visual são mais críticas e conseguem estabelecer mais relações intertextuais que as demais”. Encontramos nestas palavras um conhecimento sobre LV, baseado principalmente no sucesso do seu uso de diferentes modos em uma atividade, ou seja, numa prática multimodal que também o levou à curiosidade sobre o termo através do questionário. Parte dos docentes não é estranha ao termo, mas alegaram não ter conhecimento teórico suficiente para falar sobre o assunto, porém acreditam que a leitura de imagens de uma forma crítica é importante para a compreensão de fatores não-verbais que por ventura fazem parte do texto.

A menção do termo que remete à criticidade do LV também é considerada por Almeida (2011), que acredita que a sala de LE “se constitui no lugar exato para se aprender a ler efetivamente as diversas nuances do texto imagético” (p. 60) e acredita que o desenvolvimento de uma pedagogia que seja mais crítica e reflexiva se dá também na preparação e conhecimento de teorias que tratam de aspectos visuais (multimodais) do texto pelos professores.

De acordo com as docentes observadas, podemos verificar esta diferença: Elisa afirmou que não era familiar ao termo, mas Paula declarou que sim e entendia como:

“habilidade de compreender de forma integrada as linguagens verbal e visual presentes em textos de gêneros orais ou escritos visando, de forma consciente ou inconsciente, práticas sociais de linguagem para diversos fins, como o entendimento ou a informação, através de diferentes meios”.

Através das palavras das docentes observadas, verificamos que apenas uma demonstra conhecimento de letramento visual. Um paralelo interessante sobre as diferenças nas opiniões dos participantes que tem algum conhecimento sobre LV, pode ser observado, por exemplo, em 03 (três) participantes que acreditam que a compreensão/interpretação de textos multimodais de seus alunos é excelente, apontando como uma das razões a função de “contextualização” das imagens em relação ao texto, outra razão é a da professora Paula, já mencionada, que fala da “mensagem organizada” das imagens como um fator importante para a compreensão dos alunos. Outros 03 (três) participantes que tem familiarização com o termo LV acreditam que a compreensão/interpretação dos alunos é regular, pois não é feita de forma “crítica” por falta de “prática de leitura de diversos tipos de textos” por parte dos próprios alunos.

Lembramos que as discussões sobre LV não são o foco principal da nossa pesquisa e sim a multimodalidade presente na sala de aula. Acrescentamos estes dados e sua análise como um adendo à pesquisa, pois o questionário pré-elaborado já apresentava este conteúdo no projeto de qualificação e assim foi apresentado aos respondentes. Essas mudanças são aceitáveis em pesquisas de cunho etnográfico, pois o ambiente pesquisável é considerado flexível, sendo assim, são aceitas novas relações de apresentação de análise (ANDRÉ, 1995). Consideramos esta decisão de mudança de foco devido à grande quantidade de dados coletados tanto em número de aulas observadas como nas unidades de análise adotada, neste caso, os gêneros multimodais identificados. Caso contrário, se ainda

acrescentássemos as análises baseadas em LV, este presente trabalho seria ainda mais extenso.

Através do exposto nesta seção, pudemos entender de uma forma geral, como os professores da instituição pesquisada lidam com os textos multimodais como instrumento de ensino. Demonstramos também a variação de tipos de gêneros multimodais utilizados em sala de aula, quais são mais utilizados pelos professores, como estes entendem o aprendizado dos alunos quando fazem uso deste tipo de abordagem. Perguntamos também sobre a preparação de atividades que englobem textos multimodais, se seria similar ou não às atividades apenas com textos verbais, e finalmente perguntamos sobre o conhecimento que por ventura teriam sobre LV.

Embora os dados principais mostrados através dos questionários sejam acerca dos tipos de gêneros multimodais trabalhados em sala de aula, as perguntas sobre a aprendizagem dos alunos, a preparação de aula e seu conhecimento sobre letramento visual nos ajudam a construir conclusões sobre a abordagem do professor em sala de aula acerca de outros fatores da comunicação que são considerados extra-linguísticos, como a utilização de imagens nas aulas.

Diante da existência de uma grande variedade de gêneros multimodais nas aulas de inglês/LE, confirmadas pelos dados na análise dos questionários e a afirmação deste grupo de docentes de acreditarem que a preparação de aulas com gêneros multimodais não requer uma preparação diferente, aliados ao seu conhecimento de LV, podemos chegar à conclusão de que os professores têm consciência da presença de aspectos não-linguísticos nos gêneros com que trabalham e os utilizam em favor da aprendizagem de uma língua, mas que falta a estes um conhecimento teórico mais aprofundado sobre LV.

Na seção 3.2 apresentamos a análise das observações de 02 (duas) professoras durante boa parte do semestre letivo para cumprir com os últimos 03 (três) objetivos específicos anteriormente mencionados.

3.2. Análise das Observações

As observações para esta pesquisa cobriram um total de 56 (cinquenta e seis) horas/aula²⁸ observadas de duas professoras de um curso básico de inglês/LE, em turmas de 5º e 6º semestres²⁹, cujas aulas tinham duração de 2h/aula por dia, com uma frequência de 02 (dois) dias na semana, perfazendo 4h/aula por semana em cada turma e totalizando 26h/aula de observação na sala da professora Elisa e 30h/aula na sala da professora Paula. Vejamos essa distribuição no quadro:

| Professora | Horas/aula observadas | Dias letivos observados |
|---------------------|-----------------------|-------------------------|
| Paula (5º semestre) | 30h/aula | 15 dias |
| Elisa (6º semestre) | 26h/aula | 13 dias |
| Total | 56h/aula | 28 dias |

Quadro 04: Horas/aulas observadas

Apresentamos a análise de resultados em 03 (três) subseções em que discutimos a abordagem de gêneros multimodais, apresentando seus tipos, os modos semióticos utilizados e as habilidades lingüísticas e capacidades comunicativas trabalhadas através destes; a subseção seguinte apresenta a análise de 02 (duas) aulas de cada docente para mostrar como cada gênero foi trabalhado em sala, as mudanças e ligações entre modos semióticos e a comunicação. E por fim, mostramos como cada professora abordou um gênero específico, o artigo, mostrando também os detalhes de objetivos da atividade com o uso de modos e a prática comunicativa através do gênero.

3.2.1. Abordagem de gêneros multimodais na sala de aula de inglês

Diante do fato de gêneros textuais orais e escritos serem considerados multimodais (DIONÍSIO, 2006), vários gêneros apresentaram características multissemióticas durante observações em duas turmas de inglês/LE, do 5º e 6º semestres num curso básico em Fortaleza. Utilizados regularmente em sala de aula, os gêneros eram, em sua maioria, originados do livro didático adotado.

²⁸ 1 hora/aula é referente a 50 minutos de aula.

²⁹ Diante da dificuldade da pesquisadora em encontrar duas turmas de mesmo semestre em horários de sua disponibilidade, foi tomada a decisão de observar turmas de níveis aproximados, neste caso específico, o 5º e 6º semestres.

As professoras Paula e Elisa, abordaram gêneros como artigos de revista adaptados, esquemas e atividades pedagógicas (aqui especificamos atividades presentes no LD, cujo objetivo principal era abordar aspectos gramaticais, pronúncia, vocabulário ou outros), mas no geral, cada docente abordou gêneros multimodais, em atividades pedagógicas que tinham como finalidade trabalhar as habilidades comunicativas dos alunos.

Embora a atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula seja considerada como gênero em si, as atividades geralmente apresentam um ou mais gêneros específicos, ou seja, trazem gêneros como uma ligação telefônica, uma entrevista, um artigo, ou outro gênero, como base para o estímulo de uma ou mais habilidades linguísticas. Levamos em conta também o uso de outros modos presentes na abordagem do professor como características multimodais no desenvolvimento das atividades. Assim, imagem estática ou outros modos semióticos pertencentes ao gênero são atrelados a outros modos semióticos como a fala e a escrita na abordagem do docente, conseqüentemente, os consideramos também como aspectos multissemióticos das aulas de inglês/LE.

Durante as observações das aulas em ambas as turmas, percebemos o uso de atividades que continham ao menos um gênero multimodal, e por motivo de organização, selecionamos as atividades como unidades para a análise. Ambas as professoras utilizaram gêneros que eram propostos, na maioria das vezes, em atividades do LD, mas abordaram também outros gêneros apresentados em atividades extras. Nas aulas de Elisa, que leciona no 6º semestre, por exemplo, foram coletadas 25 (vinte e cinco) atividades, entre elas, foram abordados gêneros como cartões postais, *folders* turísticos, música, entre outros. Já nas aulas de Paula, do 5º semestre, observamos 27 (vinte e sete) atividades que se utilizaram de gêneros como, um episódio de série de TV americana, jogos, questionários, *quiz*, entre outros. Na análise das atividades coletadas, identificamos os seguintes aspectos: a) o gênero abordado, b) sua composição semiótica, c) o recurso modal pelo qual foi utilizado (livro didático - LD, CD *player*, aparelho de TV, DVD, *handout*, quadro branco, ou outro), d) a(s) habilidade(s) linguísticas(s) trabalhada(s); e e) a fonte das atividades. Apresentamos estes aspectos de análises em subseções:

3.2.1.1. Gêneros abordados e sua composição semiótica

No que diz respeito ao primeiro aspecto de análise de atividades, cada docente trabalhou com gêneros variados e de formas diferentes. Os gêneros identificados nas aulas de

Elisa foram: atividades pedagógicas (com foco em *Grammar*, *Pronunciation* e outros), artigo adaptado de revista, relatos, fotografias, artigo (cuja fonte era o LD), *folder* turístico, carta, ligação telefônica, canção e esquema. Nas atividades coletadas nas aulas de Paula, identificamos os gêneros atividade pedagógica (que tinham foco em *Pronunciation*, *Grammar*, ou *Listening*³⁰ ou outro), entrevista, diálogos, questionários, manuais, avisos, artigos, cartaz, esquemas, jogos, episódio de série de TV e programa de rádio.

Ao verificarmos os gêneros utilizados nas aulas e fazendo uma comparação com os gêneros citados nos questionários, confirmamos a presença de textos jornalísticos (artigos) nas aulas de ambas as professoras e outros tipos diferentes na aula de cada uma: *folder* turístico e atividade com foto (destaque em azul) se confirmaram em uma das aulas de Elisa e um episódio de série de TV (destaque em vermelho) na da professora Paula. Os demais citados entre os 09 (nove) professores respondentes não se confirmaram nas aulas:

| Gêneros citados no questionário | Gêneros identificados nas aulas de Elisa | Gêneros identificados nas aulas de Paula |
|--|---|---|
| Anúncios de revistas e jornais, Anúncios na internet, Atividades com fotos, Capas de revistas, Charges, Documentários, Editoriais de jornais, Episódios de série de TV Episódios jornalísticos, Filmes, <i>Folder</i> turístico, Gráficos, Manuais de aparelhos eletrônicos, Primeira página de jornais, Propagandas na TV, <i>Slides</i> de apresentação Textos jornalísticos, ³¹ Tirinhas/ <i>cartoons</i> , Vídeo clipes | Artigos , Atividade com fotos, Atividade pedagógica , Canção ³² , Carta, Esquemas , <i>Folder</i> turístico, Ligação telefônica, Relatos, | Artigos , Atividade pedagógica , Avisos, Cartaz ³³ , Diálogos, Entrevista, Episódios de série de TV Esquemas , Jogos (atividade lúdica), Manuais, Programa de rádio Questionários, |

Quadro 05: Gêneros citados nos questionários e gêneros identificados nas aulas de Elisa e Paula.

³⁰ Foco da atividade como está descrita no LD, *Pronunciation* quer dizer pronúncia, *Grammar* quer dizer gramática e *Listening* se refere a uma atividade auditiva.

³¹ Identificamos artigos nas aulas das professoras como subgênero de textos jornalísticos nos questionários.

³² Kress (2010) identifica a música como modo semiótico. No gênero canção, normalmente são identificados os modos música e linguagem cantada (quando há letra), no entanto, este gênero multimodal é apresentado em sala de aula ao mesmo tempo através da música e da linguagem escrita por meio de um *handout*, assim, devido à importância maior da linguagem verbal do que da musical na abordagem docente, consideramos que a multimodalidade se faz presente através da música e da escrita. Não descartamos, porém futuras discussões sobre a linguagem cantada.

³³ Cartaz *English Sounds* fixado nas salas do curso.

Como podemos verificar no quadro 05, a maior parte dos gêneros citados no questionário não foram identificados nas aulas. Dentre estes, os gêneros em destaque (**negrito**) estiveram presentes nas aulas de ambas as professoras e apenas o gênero “artigo”, um tipo de texto jornalístico, foi citado no questionário e identificado nas observações. Esta quantidade de gêneros identificados entre os citados pelas respostas do questionário se deve principalmente ao fato de que os gêneros mais utilizados (atividades pedagógicas, por exemplo) são originados do LD, principal instrumento do professor na sala de aula. No entanto, entendemos que os gêneros citados pelos professores são mais frequentes em atividades extras, isto é, cujos gêneros são externos ao material didático adotado. Ambas as docentes também utilizaram esquemas (anexo A), neste caso, são gêneros produzidos pelas mesmas no quadro branco.

No quadro 06, relacionamos os gêneros multimodais e os modos semióticos trabalhados em cada turma:

| Professoras | Gêneros | Modos Semióticos |
|--------------------|--|--|
| Elisa | Atividade pedagógica, Artigo, Canção ³⁴ , Carta, Esquemas <i>Folders</i> turísticos, Fotografias, Ligação telefônica, Relatos, | Escrita, Fala, Gestos, Imagem estática, Som. |
| Paula | Artigos, Atividade pedagógica, Avisos, Cartaz, Diálogos, Entrevista, Episódios de série de TV Esquemas, Jogos (atividade lúdica), Manuais, Programa de rádio Questionários, | Escrita, Fala, Gestos, Imagem em movimento, Imagem estática, Som. |

Quadro 06: Gêneros multimodais e modos semióticos identificados nas aulas de Elisa e Paula.

³⁴ Kress (2010) identifica a música como modo semiótico. No gênero canção, normalmente são identificados os modos música e linguagem cantada (quando há letra), no entanto, este gênero multimodal é apresentado em sala de aula ao mesmo tempo através da música e da linguagem escrita por meio de um *handout*, assim, devido à importância maior da linguagem verbal do que da musical na abordagem docente, consideramos que a multimodalidade se faz presente através da música e da escrita. Não descartamos, porém futuras discussões sobre a linguagem cantada.

Como podemos observar, detectamos os modos semióticos trabalhados através de atividades, que por sua vez apresentaram gêneros multimodais citados acima. Consideramos os modos semióticos empregados na abordagem como parte da composição do gênero naquele contexto (naquela turma, naquele momento). Por exemplo, para os artigos abordados em sala, que apresentam os modos semióticos escrito e imagem estática, acrescentamos o modo fala empregado na abordagem de Elisa, pois a fala da docente foi considerada importante para o desempenho daquela atividade, ou seja, foi essencial para que alunos compreendessem como desenvolvê-la. Como a abordagem de qualquer atividade em sala de aula inicia pela fala, podemos concluir que a fala esteve presente nas 25 (vinte e cinco) atividades, assim como a escrita, pois ou estava no LD, no quadro, no *handout*, ou em qualquer material usado e o modo de gestos, pois as docentes ao falarem na língua-alvo tendem a utilizar vários gestos. A imagem estática fazia parte de 23 (vinte e três) atividades e o áudio em 05 (cinco).

Nas aulas de Paula também consideramos o modo fala empregado como parte da abordagem das atividades, assim identificamos gêneros que apresentaram mais de um modo semiótico, estando presentes nas 27 (vinte e sete) atividades observadas, assim como o modo escrita, fosse este apresentado no quadro branco, no LD, ou em *handouts*, e a exemplo de Elisa, Paula também faz uso de gestos. O modo semiótico imagem estática esteve presente na maioria, em 21 (vinte e uma) atividades, a imagem em movimento em 01 (uma) e o modo de som em 08 (oito). A seguir, a tabela que reúne a frequência dos modos semióticos em atividades de cada docente:

| Modos Semióticos | Atividades de Elisa | Atividades de Paula |
|---|----------------------------|----------------------------|
| Fala, escrita, gestos e imagem estática | 17 | 15 |
| Fala, escrita, gestos, imagem estática e som | 05 | 06 |
| Fala, escrita, gestos, imagem em movimento e som | 00 | 01 |
| Fala, escrita, gestos e imagem estática e objeto | 01 | 00 |
| Fala, escrita, gestos e som | 00 | 01 |
| Fala, escrita e gestos | 02 | 04 |
| Total | 25 | 27 |

Tabela 01: Frequência dos grupos de modos semióticos detectados em atividades

Podemos observar que o conjunto de modos de fala, de escrita e gestos é o mais frequente em ambas as turmas, pois ocorre em todas as atividades das duas docentes.

Concluimos desta maneira, pois como em todas as aulas observadas as docentes falam na língua inglesa, é constante a frequência do modo semiótico gestos, aliados à fala ou a escrita. Como definimos no capítulo anterior (seção 1.2.1.4, página 30) consideramos para o modo gestual, diferentes *affordances*, como um gesto de direcionamento, como apontar para o quadro branco, o olhar, a expressão facial e ou expressão corporal. Estas ações são recorrentes nas aulas de LE no intuito de facilitar a compreensão dos alunos sem que as professoras precisem recorrer à língua materna.

O conjunto de modos semióticos mais frequentes é o de fala, escrita, gestos e imagem estática, 17 (dezessete) na turma de Elisa e 13 (treze) na turma de Paula. Em seguida, com uma diferença grande está o conjunto constituído pela fala, escrita, gestos, imagem estática e som que foi frequente em 05 (cinco) atividades na professora Elisa e 06 (seis) na professora Paula. A frequência menor é do conjunto fala, escrita e gestos, 02 (duas) e 04 (quatro) atividades respectivamente. Os outros conjuntos de modos semióticos só ocorreram uma vez em uma das turmas: a) fala, escrita, gestos, imagem em movimento e som e b) fala, escrita, gestos e som ocorreram, cada grupo, uma vez nas aulas observadas da professora Paula. As semioses fala, escrita, gestos, imagem estática quando usado com o objeto ocorreram uma vez nas aulas de Elisa.

Geralmente não é feita uma referência clara e direta a estes modos semióticos em sala de aula, a principal referência ocorre com o modo imagem. A professora Elisa, na maioria das vezes, chama a atenção dos alunos para os aspectos visuais dos textos, os participantes da imagem e as cores presentes, por exemplo. Ao fazer interrogações do tipo *Do you know him?* (apontando para a personagem da imagem), ou se referir a cores, *in yellow, in blue*, e outras expressões, registramos em sua fala referência semiótica durante a abordagem de atividades em sala de aula.

Nas aulas de Paula, também ocorrem referências às imagens em si ou a seus participantes em 09 (nove) das 22 (vinte e duas) atividades que contem imagem estática. Em 02 (duas), as cores foram mencionadas e em 16 (dezesseis) não foram detectadas referências aos aspectos imagéticos ou de outro modo semiótico nas atividades. Quanto aos demais modos, não identificamos referências claras a estes, mas geralmente há um chamamento por parte do professor para mensagens expressas pelo som, ou pela fala, como *listen*, ou *pay attention*, despertando a atenção do aluno para a mensagem ou significado veiculados por estes modos.

3.2.1.2. Recursos utilizados

Sobre os recursos, nosso foco foi identificar os elementos físicos utilizados para a realização das atividades em sala de aula. Jewitt (2009) e Van Leeuwen (2005) argumentam que os recursos semióticos fazem parte da escolha de materiais disponíveis em determinado momento aos usuários ou produtores do evento comunicativo em questão. No caso das docentes Elisa e Paula, estas fazem escolhas de materiais com o intuito de se comunicar com seus alunos na língua inglesa em sala de aula, mas também estimular o desenvolvimento do conhecimento da LE através de atividades.

Elisa utiliza quadro branco e pincel de quadro para acrescentar mais informações sobre o assunto da atividade, respostas dos exercícios, ou esclarecer dúvidas. Um dos recursos mais utilizados foi o LD em 17 (dezesete) atividades, seguido de 09 (nove) em que foi utilizado o áudio, principalmente através de aparelho de CD, e *handouts* em 04 (quatro). Outros materiais como papel em branco, revista³⁵ e cartões postais, foram utilizados uma vez.

Os recursos de voz de ambas as docentes e o aparelho de CD são meios para veicular o modo semiótico fala, no entanto, nas atividades de uso do áudio é veiculada a fala de um nativo da língua inglesa, mas o modo semiótico som transmite significado ao identificarmos sons específicos do lugar onde os falantes estão como barulhos característicos de rua, carros, festas e outros.

| Recursos citados no questionário | Recursos identificados nas aulas de Elisa | Recursos identificados nas aulas de Paula |
|---|---|--|
| Computador, Data Show, DVD, Internet, TV, | Aparelho de CD, <i>Handout</i> Livro didático, Papel em branco, Pincel de quadro, Quadro branco, Revista, Cartões Postais ³⁶ , Voz | Aparelho de CD <i>Handout</i> Livro didático, Papel em branco, Pincel de quadro, Quadro Branco, Dicionário, DVD, TV, Voz, |

Quadro 07: Recursos citados nos questionários e recursos identificados nas aulas de Elisa e Paula.

³⁵ A revista mencionada também como recurso, pois a docente a utilizou como recurso material para exibir a foto de um personagem em sala de aula, mas também é considerada a fonte da qual Elisa retirou o gênero e material para desenvolver a atividade.

³⁶ A professora Elisa utilizou cartões postais pessoais como recurso para desenvolver a atividade usando somente as imagens, não utilizou o material como gênero cartão postal, mas para suporte para uma atividade de fotos.

Dos recursos utilizados pela professora Paula, o que mais proporcionou atividades, com exceção do recurso de voz, foi o LD, 23 (vinte e três) atividades. Em certos momentos mais de um recurso era utilizado, ou seja, desta quantidade, 05 (cinco) atividades dependeram também do quadro branco e pincel de quadro e 02 (duas) de *handouts*. O aparelho de CD foi utilizado em 04 (quatro) e o aparelho de TV e DVD em 01 (uma) atividade. Dicionários foram usados em 01 (uma) atividade.

Embora os 09 (nove) professores participantes tenham citado recursos de ordem tecnológica nos questionários, pois assim foram direcionados (pergunta 04, anexo D), durante as observações identificamos outros recursos, como o LD, considerado também fonte dos gêneros; o quadro branco e pincel; os gestos das docentes; e os outros encontrados particularmente nas aulas de cada docente. Portanto, mesmo prevendo que o apelo visual viria de recursos tecnológicos como TV, DVD, Data Show, concluímos que as professoras, cujas aulas observamos, fazem mais uso dos recursos acima citados e que também possuem apelo visual.

3.2.1.3. As habilidades linguísticas trabalhadas

Widdowson (1991) argumenta que o ensino comunicativo deve dar ênfase à aprendizagem de capacidades comunicativas (dizer, ouvir, escrever e ler), pois estas abrangem o aprendizado de habilidades linguísticas (falar, escutar, compor, compreender). Em nossa análise, levamos em conta a prática tanto de habilidades, que focam na linguagem verbal e paralelamente quando ocorrem, na prática de capacidades comunicativas, que englobam linguagem verbal e não-verbal (WIDDOWSON, 1991).

Para efeitos de quantificação, apresentamos primeiramente as habilidades linguísticas isoladamente em número de atividades, identificadas em inglês por *Speaking*, *Listening*, *Writing* e *Reading*³⁷. Trabalhadas em ambas as turmas em diferentes escalas de intensidade, isto é, algumas foram mais abordadas do que outras, ou determinada atividade tinha o foco em duas ou mais habilidades. Como ambas as docentes tendem a falar em inglês praticamente a aula inteira, foi observado que a habilidade de *Listening* é estimulada pela fala das professoras em todas as atividades. No quadro abaixo, especificamos a quantidade de

³⁷ É nossa opção nos referirmos às habilidades linguísticas em inglês durante o capítulo de análise de dados, pois assim evitamos confundi-las com os modos semióticos, especialmente a fala e a escrita.

atividades em que foram trabalhadas as habilidades, embora as atividades geralmente estimulem a prática 02 (duas) habilidades ou mais.

| Habilidades linguísticas | Atividades de Elisa | Atividades de Paula |
|--------------------------|---------------------|---------------------|
| Listening | 25 | 27 |
| Speaking | 11 | 18 |
| Reading | 14 | 11 |
| Writing | 08 | 09 |

Tabela 02: Quantificação de atividades em que cada habilidade linguística ocorre.

A Tabela 02 mostra que Elisa, especificamente, trabalhou a habilidade auditiva pela sua fala nas 25 (vinte e cinco) atividades observadas, mas utilizando recursos de áudio, apenas 07 (sete) atividades apresentaram essa característica. A habilidade de *Reading* foi praticada em 14 (catorze) das atividades, *Speaking* em 11 (onze) e *Writing* foi trabalhada em 08 (oito) atividades. Paula apresenta comportamento similar à sua colega, nota-se forte estímulo à habilidade auditiva, enriquecido pela sua fala em língua estrangeira em todas as aulas, mas com o auxílio do modo áudio, apenas 08 (oito) atividades apresentam esse perfil. A segunda habilidade mais estimulada é a de *Speaking*, 18 (dezoito) atividades; a de *Reading* foi trabalhada em 11 (onze) atividades e a de *Writing* em 09 (nove).

É interessante apontar as diferentes combinações de habilidades linguísticas em cada atividade desenvolvida pelas professoras. Tanto nas aulas de Elisa quanto nas de Paula, observamos que apenas 01 (uma) atividade estimulou o desenvolvimento das 04 (quatro) habilidades.

| Habilidades linguísticas | Atividades de Elisa | Atividades de Paula |
|--|---------------------|---------------------|
| Listening, Speaking, Reading, Writing | 01 | 01 |
| Listening, Speaking, Reading | 05 | 05 |
| Listening, Speaking, Writing | 02 | 05 |
| Listening, Reading, Writing | 06 | - |
| Listening, Speaking | 04 | 08 |
| Listening, Writing | 04 | 03 |
| Listening, Reading | 02 | 05 |
| Listening | 01 | - |
| TOTAL | 25 | 27 |

Tabela 03: Frequência de grupos de habilidades linguísticas em atividades pedagógicas com textos multimodais

Na tabela 03, há variação de atividades que trabalham 03 (três) habilidades ao mesmo tempo realizadas com textos multimodais. Ambas as docentes abordaram *Listening*, *Speaking* e *Reading* no mesmo número de atividades. Já Paula trabalhou *Listening*, *Speaking* e *Writing* mais vezes do que Elisa. Elisa, por sua vez, abordou *Listening*, *Reading* e *Writing* em 06 (seis) atividades, mas Paula não desenvolveu estas mesmas habilidades combinadas em nenhuma atividade observada. Houve também atividades em que foram trabalhadas 02 (duas) habilidades comunicativas ao mesmo tempo. *Listening* e *Speaking* foram estimuladas em 04 (quatro) nas aulas de Elisa e 08 (oito) nas aulas de Paula. *Listening* e *Writing* ocorreram em 04 (quatro) com Elisa e 03 (três) com Paula, e *Listening* e *Reading* em 02 (duas) nas aulas de Elisa e 05 (cinco) atividades nas de Paula.

3.2.1.4. Fonte das atividades

A principal fonte das atividades de ambas as professoras foi o LD (livro do aluno e atividades fotocopiáveis do livro do professor), no entanto, as atividades contêm gêneros adaptados de revistas ou de jornais (anexo B). Elisa também utilizou “material autêntico”, como *folders* turísticos de viagens e cartões postais pessoais, e artigos da Revista *Speak Up*. Já Paula utilizou, além do LD, vários títulos de dicionários, um disco de DVD original da série de TV cujo episódio foi exibido em sala de aula, e para algumas atividades como jogos, usou a criatividade.

3.2.1.5. Discussão sobre análise de dados

Mostramos aqui a identificação dos gêneros multimodais trabalhados dentro das atividades pedagógicas em sala, os modos semióticos presentes nestes, os recursos utilizados, as habilidades linguísticas desenvolvidas e as fontes das atividades. Estes dados consistem numa amostra geral das abordagens de 02 (duas) docentes de um curso básico de inglês/LE em turmas de 5º e 6º semestres. Os dados descritos nesta seção contribuem parcialmente para uma discussão sobre a abordagem das professoras e a presença da multimodalidade no ensino, pois na totalidade de observações, identificamos elementos de características multi-semióticas, como a presença de fala, escrita e gestos na realização das atividades nas aulas de Elisa e Paula.

Os gêneros identificados nas aulas pertencem em sua maioria às atividades do LD, pois as professoras observadas tenderam a seguir o planejamento sugerido pelo material adotado, com algumas modificações, mas que limitavam o tempo durante as aulas para

atividades extras. As atividades do LD apresentavam ao menos um tipo de gênero como os especificados no quadro 06 e eram desenvolvidas através dos modos semióticos na prática das professoras. Já os gêneros apontados pelos docentes no questionário são mais frequentes em atividades extras, pois com estas abordam gêneros que regularmente não ocorrem no LD.

Após detectarmos a presença de ao menos três modos semióticos no desenvolvimento de cada atividade, o modo de fala, escrita e gestos, percebemos que a multimodalidade está presente nas atividades trabalhadas com os alunos em sala de aula de inglês/LE. Em outras atividades, professores também utilizavam o modo de imagem estática, ou imagem, havendo também a presença de outros modos como a imagem em movimento e som.

Além desta apresentação quantitativa de modos semióticos, detectamos também as habilidades linguísticas estimuladas através das atividades. A apresentação de habilidades linguísticas nas tabelas 01, 02 e 03 fornece uma base para demonstrar como a multimodalidade e o ensino comunicativo são construídos em sala de aula no intuito de promover a aprendizagem de uma língua. Segundo Widdowson (1991), as habilidades, por si só, representam apenas um meio no qual se desenvolvem as capacidades comunicativas de dizer, ouvir, escrever e ler, pois estas englobam as primeiras e uma mera apresentação de habilidades linguísticas mostra uma ênfase apenas na comunicação verbal, como já alertado pelo autor. É necessário, portanto, uma análise qualitativa das atividades para verificar a característica comunicativa própria desta abordagem, ou seja, se a comunicação não-verbal é levada em conta na abordagem dos gêneros multimodais nas atividades desenvolvidas pelo professor.

Ao dar importância à comunicação não-verbal no ensino de línguas, Widdowson (1991) abre espaço para uma discussão da relevância da multimodalidade em sala de aula, pois assim como a comunicação se expressa num sistema que depende tanto de capacidades como de habilidades, os modos semióticos também expressam significado em conjunto. Após a identificação dos modos semióticos e quais tipos de gêneros multimodais se fazem presentes em sala de aula, fazemos uma verificação multimodal através de análise em dois ciclos diferentes: a análise de como os modos semióticos interage entre si em 02 (duas) aulas de cada docente e na análise da abordagem comunicativa de um gênero multimodal por Paula e Elisa em suas respectivas turmas.

Como narramos acima, vários modos semióticos foram identificados dentro das atividades e também nas decisões de abordagens de ambas as professoras, tais escolhas contribuem para a compreensão de conceitos/significados em LE. Na seção a seguir discutiremos mais detalhadamente 02 (duas) aulas de cada docente, no intuito de mostrarmos a prática pedagógica do professor durante 02h/aula sob uma perspectiva multimodal em cada turma.

3.3. Análise de aulas

Até agora mostramos e discutimos a variedade de gêneros utilizada pelas docentes Paula e Elisa nas suas respectivas turmas durante as observações, bem como as habilidades linguísticas e modos semióticos presentes. A partir de agora especificaremos os mesmos pontos de análise em uma aula só, subdividindo em duas esta subseção, uma para cada professora.

Dentro de cada subseção, apresentamos a descrição e análise da abordagem durante 02 (duas) aulas, identificadas como Aula 01 e Aula 02, com o foco em a) no uso de gêneros multimodais trabalhados, b) nas decisões de uso de diferentes modos semióticos e c) quais habilidades linguísticas e/ou capacidades comunicativas foram estimuladas através destes. A descrição das aulas nestes termos, além de mostrar a variedade de gêneros aos quais os alunos estão expostos em uma unidade de aula, fornece dados de como as aulas de inglês/LE apresentam aspectos multimodais numa forma de ensino comunicativo.

Como já mencionado, nossa pesquisa teve um total de 56h/aula observadas, 30h/aula da professora Paula e 26h/aula da professora Elisa³⁸. Devido à impraticabilidade de apresentar uma análise minuciosa de todas as aulas observadas neste trabalho, consideramos pertinente fornecer uma amostra de 02 (duas) aulas com duração de 2h/aula de cada docente. A escolha das aulas abaixo descritas deve-se a dois parâmetros diferentes: a Aula 01 apresenta ao menos um mesmo tipo de gênero multimodal abordado por ambas as docentes e a Aula 02 é a aula seguinte observada. Em nossa análise consideramos a gravação das aulas em áudio, os textos multimodais utilizados pelo professor e as anotações nos roteiros de observação.

³⁸ A diferença de horas/aula observadas por professoras se deve a motivos externos à pesquisa, como impossibilidade da professora da turma ou da pesquisadora de estar presente em alguns dias letivos desde o início até o final das observações.

Antes da análise e discussão das duas aulas, primeiramente, apresentamos um resumo da tendência de abordagem das duas professoras no uso de textos multimodais.

3.3.1. Professora Paula

No questionário esta docente apontou alguns gêneros multimodais que costuma levar para a sala de aula, são eles: anúncios e capas de revistas, textos jornalísticos, tirinhas/*cartoons*, charges, editoriais de jornais, folder turístico, episódios jornalísticos, primeira página de jornais, manuais de aparelhos eletrônicos e gráficos. Paula também apontou os gêneros que utiliza com mais frequência: “textos com imagens”, fotos, anúncios de revistas, charges, páginas de jornais, *folders* turísticos.

Na prática, porém, encontramos apenas os gêneros citados no quadro 05 (página 74). Entre os citados pela própria docente no questionário, identificamos em suas aulas os artigos (subgênero de textos jornalísticos), que são tipos de gêneros frequentes no LD.

Quanto aos modos semióticos presentes na abordagem das atividades, durante o período observado, identificamos a presença do modo de fala, escrita, gestos, imagem estática, imagem em movimento e som exercendo determinada função na prática pedagógica, seja fazendo parte do gênero, ou na abordagem docente das atividades em sala de aula. As habilidades linguísticas de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* são praticadas (tabela 03 página 80), mas com maior frequência de *listening* e *speaking*.

Nas aulas analisadas nas próximas subseções, além de indicarmos de maneira mais específica os gêneros, os modos e as habilidades linguísticas, fazemos também um diálogo sobre como o estímulo de capacidades comunicativas, segundo Widdowson (1991), se realizou e qual papel os elementos multimodais exerceram nas aulas.

3.3.1.1. Aula 01

A primeira aula analisada foi realizada em 26 de abril de 2012, teve duração de 01h22min (uma hora e vinte dois minutos) e concentrou-se no uso do LD, unidade 5C³⁹ (Anexo H e I), cujo título é *How much can you learn in a month?*. Segundo o guia do professor⁴⁰, a lição tem como pontos gramaticais os verbos modais *have to*, *don't have to*, *must* e *mustn't* e foca em vocabulário modificador como *a bit*, *really*, e outros. Ao longo da

³⁹ *New English File Pre-Intermediate – Students' Book, file 5C*, páginas 56 e 57.

⁴⁰ *New English File Pre-Intermediate – Teacher's Book, file 5C*, páginas 77 a 79.

aula a professora desenvolve atividades que envolvem diferentes gêneros, para facilitar a identificação, enumeramos cada uma nesta aula. A professora iniciou com uma atividade de *lead-in*⁴¹, seguindo parte do *Lesson plan* descrito no LD, mas também acrescentou seus próprios direcionamentos no decorrer da atividade.

Identificamos o uso de uma conversação (entre os alunos, com algumas intervenções da professora), avisos, e um artigo, em 03 (três) atividades diferentes. A atividade 01 engloba o gênero conversação que foi solicitada pela docente após contextualizar o assunto da aula e solicitar que os alunos dialogassem em pares como uma preparação para a leitura do artigo. Esta preparação é uma atividade *lead-in* proposta pelo *lesson plan* do livro do professor para despertar o interesse dos alunos pelo tema e prepará-los para a apresentação de estruturas da unidade do LD. Na sugestão, recomenda-se uma discussão em pares sobre quais seriam as duas regras mais importantes da sala de aula. Paula, no entanto, solicitou a conversação de maneira diferente. A transcrição a seguir mostra as instruções recebidas pelos alunos:

Paula: [...] *Now, I'd like you to.. take some minutes to discuss with your friends as a preparation for this reading about what are your major obligations nowadays. Do you have responsibilities.. at home? Do you have a lot of responsibilities at work or at school? What do you have to do as part of.. ãa your.. school requirements, as part of your work requirements, what are your obligations today?* [...]⁴²

Durante a execução da atividade, Paula ajuda os alunos a se organizarem e esclarece dúvidas particulares de vocabulário e pronúncia. Uma particularidade do uso da conversação, é que diferentemente dos demais, este gênero foi praticado pelos alunos e não apenas apresentado no livro para a prática de estruturas ou vocabulário. Baseado no diálogo desenvolvido entre os alunos, a professora, em seguida, extraiu destes algumas sentenças que expressam obrigações comuns em casa, na escola e no trabalho, com formas afirmativas e negativas de *have to* e *must* e as escreveu no quadro branco, seguindo em dar mais exemplos e tirar dúvidas sobre o uso dessas estruturas.

⁴¹ Todas as unidades do material adotado apresentam um *lead-in* opcional, que consiste numa proposta de contextualização no assunto da unidade.

⁴² **Paula:** [...] Agora, eu gostaria que vocês.. tirassem alguns minutos para discutir com seus colegas como uma preparação para esta leitura sobre quais são suas principais obrigações hoje em dia. Vocês tem responsabilidades.. em casa? Vocês têm muitas responsabilidades em trabalho ou na escola? O que vocês fazem como parte de.. ãa seus.. seus trabalhos escolares, como parte de seus requisitos no trabalho, quais são suas obrigações hoje em dia? [...]

A abordagem da docente para a prática deste gênero dependeu do emprego do modo semiótico fala e gestos, somente após o término da conversação entre os alunos é que Paula também fez uso da escrita. O modo semiótico fala, cuja *affordance*⁴³ é a reprodução de palavras através do som em sequência, é o modo mais frequente na atuação docente, acompanhado pelo modo gestual, e que está presente na abordagem deste gênero e dos demais. Apesar das atividades, tanto de Paula quanto Elisa, serem iniciadas pela fala, grande parte delas se desenvolve também pelo uso de outros modos semióticos, sejam eles simultâneos ou subsequentes, como a escrita (no quadro branco ou texto impresso), e gestos (expressão facial, expressão corporal, posicionamento de braços e mãos).

O gênero conversação ou um diálogo entre duas ou mais pessoas, pode ser chamado de multimodal, pois embora o modo fala tenha papel principal, outros modos como a expressão facial e gestos exercem função essencial, especialmente na aprendizagem de uma língua estrangeira. No momento em questão, a conversação faz parte de uma atividade onde o intuito é despertar os alunos para a estrutura de sentenças com os modais *have to* e *must*, a professora prolonga a conversação com o grupo, escrevendo algumas sentenças afirmativas e negativas no quadro branco a partir do que os alunos falaram no momento da realização da atividade, Paula faz uso da escrita. A reprodução da escrita no quadro é desenvolvida durante a conversa com os alunos, a professora pergunta a alguns quais são suas obrigações ou quais não são, seja em casa, no trabalho ou na escola. A figura 02 mostra as sentenças escritas no quadro. Os nomes dos alunos foram omissos e utilizamos apenas as iniciais para identificar de cada um:

COMMON OBLIGATION AT

WORK

E has to find a new training

M doesn't have to go to school anymore.

HOME

E has to tidy her room.

M doesn't have to do the laundry.

SCHOOL

D has to must stay up / awake tonight.

He mustn't sleep tonight

can't

Figura 02: Reprodução das sentenças no quadro branco durante a atividade 01

⁴³A forma material e física pela qual se realizam os modos semióticos. A fala, por exemplo, se realiza através da reprodução de palavras e sons, transmitidos pelo aparelho vocal.

Ao escrever as sentenças no quadro a professora destaca os modais, ao mesmo tempo da sua fala:

Paula: *You said.. ãa.. [...] S1 said something like.. I have to, S2 doesn't have to, S1 has to tidy her room, S2 doesn't have to tidy.. to do the laundry.. because her mother does it for her.. S1 has to.. S3 must stay up tonight.. he can't, or he musn't..((enfatisa os modais)) he can't, he musn't fall asleep because he has to study.. ((sublinha os modais nas sentenças)) So what do these words.. express.. to you.. what do you feel in terms of meaning, what do these words mean to you?*⁴⁴

Na abordagem da atividade, portanto, Paula faz uso de mais de um modo semiótico simultaneamente, neste caso a fala e a escrita no quadro branco, que ainda conta com um recurso visual de destaque. O ato de sublinhar os verbos modais nas sentenças, aliado à fala (enfatisando os modais com mais força produção oral), à expressão facial e corporal (gestos) e sua discussão anterior sobre obrigações, a professora faz uma abordagem multimodal para que os alunos compreendam o sentido dos verbos destacados e a diferença entre os modais *have to* e *must*.

Quanto às práticas de habilidades linguísticas e capacidades comunicativas, constatamos durante o desenvolvimento da conversação inicial entre os alunos que estes devem exercer competências que implicam falar com e ouvir o colega, neste caso específico, foi estimulada a prática de capacidades comunicativas necessárias ao gênero. O mesmo acontece na discussão entre a professora e o grupo de alunos, pois o grupo é estimulado a praticar o discurso oral no decorrer da atividade, promovendo comunicação entre as partes. Widdowson (1991) afirma que o enfoque comunicativo de ensino de LE está pautado no desenvolvimento das capacidades comunicativas de dizer, ouvir, escrever e ler, englobando as habilidades linguísticas de falar, escutar, compor e compreender de forma integrada, ou seja, que o aluno deve ser exposto a atividades comunicativas que englobem pelo menos mais de uma habilidade e não apenas com o foco na aprendizagem de estruturas, mas no uso da língua. As atividades comunicativas em sala de aula propiciam o aparecimento de características multimodais, pois a comunicação em si é multimodal; e no caso de uma atividade “conversativa”, a professora utiliza a fala, tom de voz, seus gestos e a escrita no

⁴⁴ **Paula:** Vocês disseram.. ãa.. [...] S1 disse alguma coisa assim.. “eu tenho que”.. S2 não tem que, S1 tem que arrumar seu quarto, S2 não tem que arrumar.. lavar a roupa.. porque a mãe dela faz isso pra ela.. S1 tem que.. S3 deve fica acordado hoje a noite.. ele não pode, ou ele não deve.. ((enfatisa os modais)) ele não pode, ele não deve adormecer porque ele tem que estudar.. ((sublinha os modais nas sentenças)) Então o que estas palavras.. expressam.. para vocês.. o que vocês sentem em termos de significado, o que estas palavras significam para vocês?

quadro durante esta atividade para que os aprendizes compreendam o que ela fala em língua inglesa.

A atividade 02, cujo foco é um exercício gramatical do LD, composto pelos itens *a*, *b* e *c*⁴⁵. A atividade de *Grammar* faz parte da introdução da unidade e começa a ser trabalhada pela fala, cujo fragmento a seguir:

Paula: [...] *Ok.. so, look at the.. the.. sign, the notice and match.. with the.. the sentence.. for example, letter b “match the notices with the rules”, or the signs.. if you have a sentence which says “you have to pay” for something.. for a course, for a ticket, “before you start” which, which sign means that? Expresses the same idea? [...]*⁴⁶

Paula se refere à atividade do LD, representada na figura 03. Para esta atividade, o *lesson plan* do *Teacher’s Book* e o enunciado do item *a* sugere que o professor enfoque nos avisos, e pergunte aos alunos se viram avisos similares nas dependências do curso. A professora preferiu manter o foco na estrutura e no vocabulário, visto que alunos tinham dúvidas no termo como *course fees* (aviso C) ainda contextualizou e deu exemplos para explicar o termo, e solicitou que fizessem o item *b*.

1 GRAMMAR *have to, don't have to, must, mustn't*

a Look at these notices. Have you seen any like these in your school?

A **SILENCE**
Exam
in progress

B Tonight's film:
*Pirates of the
Caribbean*
Entrance free

C **Course fees**
to be paid
in advance

D

E **No food here please**

F Extra pronunciation class
5pm

b Match the notices with the rules.

1 You have to pay before you start.

2 You don't have to come if you don't want to.

3 You mustn't eat in here.

4 You must turn off your mobiles before you come in.

5 You mustn't talk near here.

6 You don't have to pay to see this.

c Look at the highlighted expressions and answer the questions.

1 Which two phrases mean...?
It is a rule. There's an obligation to do this. You have to

2 Which phrase means...?
It isn't obligatory. It isn't necessary. _____

3 Which phrase means...?
It isn't permitted. It is against the rules. _____

Figura 03: Atividade 02 com o gênero multimodal aviso

⁴⁵ *New English File Pre-Intermediate Student Book*, página 56 (Anexo E)

⁴⁶ **Paula:** [...] *Ok.. então, olhem os.. os.. sinais, os avisos e combinem.. com as.. as sentenças.. por exemplo, letra b “combine os avisos com as regras”, ou os sinais.. se você tem uma sentença que diz “você tem que pagar” por alguma coisa.. por um curso, por um ingresso, “antes de você começar” qual, qual aviso significa isso? Expressa a mesma ideia? [...]*

O conjunto de avisos é o gênero multimodal utilizado, como mostrado no item *a* na figura 03. O gênero como apresentado na atividade, por si só, apresenta dois modos semióticos, a escrita impressa no LD e os destaques de apelo visual como as diferentes fontes, as cores em amarelo, a disposição dos enquadramentos e a representação imagética que se refere à proibição do uso de celular. A abordagem foi primordialmente oral com foco no item *b*, mas não desenvolveu o item *a* e *c* em sala. Durante a atividade, Paula dedica parte do tempo para dar exemplos de contexto, esclarecimentos de vocabulário e de uso dos modais.

A fala transcrita da professora (página 88), além de ser uma amostra do uso constante do discurso oral para iniciar cada atividade com os alunos, é um exemplo do diálogo com o modo semiótico escrita, cuja *affordance* é o texto impresso no LD. Outra observação é que ao ler o enunciado da atividade em voz alta “*match the notices with the rules*”, a professora relaciona escrita e imagem estática, se referindo a dois modos semióticos dentro de sua abordagem. A expressão corporal (modo gestual) teve função quando ela relaciona as sentenças do item *b* e as sentenças escritas no quadro branco (figura 02), com o gesto de apontar e em gestos de negação ao mesmo tempo de fala expressões negativas. Ao usar outra denominação para os avisos, “*signs*”, Paula constrói o significado da imagem dos avisos com seu próprio discurso, oferecendo aos alunos opções de vocabulário. Com a decisão de fazer a atividade junto com os alunos, como mostra o momento transcrito, a professora construiu um conjunto multimodal que utilizou os modos semióticos fala, escrita, gestos e imagem estática na resolução da atividade.

Na abordagem dos avisos, a professora deu ênfase à prática de *Listening* e *Speaking*, embora também a habilidade de *Reading* tenha sido praticada, pois através da leitura dos enunciados e componentes da atividade que se completa o objetivo que é a compreensão e o uso das estruturas gramaticais dos verbos modais *have to* e *must*. Por ser uma atividade de estrutura gramatical, seu objetivo está mais ligado ao entendimento da forma, mas Paula se comunica com os alunos através da língua inglesa, contextualiza, exemplifica, faz perguntas, interagindo com os alunos. O que se percebe é que na execução desta atividade há comunicação por meio das capacidades de dizer e ouvir entre as partes.

A atividade 03 da aula 01 foi desenvolvida baseada no artigo, com o mesmo título da unidade e, segundo o livro do professor, foi inspirado num artigo do *Sunday Times* narrando a experiência de uma pessoa que passou por um curso intensivo de uma língua estrangeira por um mês. No final desse período, a personagem teria que viajar para o país,

cuja língua aprendida fosse nativa e passar por testes para ver o que realmente aprendeu. O artigo *How much can you learn in a month?* faz parte da atividade *Reading & Listening* composta de 04 (quatro) itens *a, b, c e d*.

A figura 04 mostra uma montagem da referida atividade que se distribui nas páginas 56 e 57 do LD, as páginas completas podem ser vistas nos anexos D e E, página 150 e 151.

You have to come to all the classes.
You don't have to do an exam.

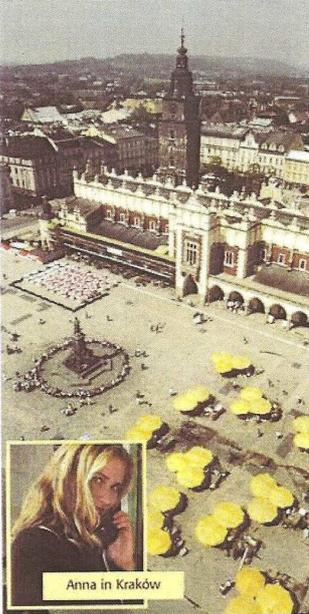
in a month?

3 READING & LISTENING

a Do you think people from your country are good at learning languages? Why (not)?

b Read about Anna, a British journalist who did an intensive Polish course. Then cover the article and answer the questions.

- 1 What languages did Anna already know?
- 2 Why did she choose to learn Polish?
- 3 Where did she do the course?
- 4 What did she think was the most difficult thing about Polish?
- 5 Where is she going to do the 'tests'?
- 6 What five things does she have to do?
- 7 What are the rules?



Anna in Kraków

How much can you learn in a month?

I work for a magazine, which was doing an article about British language learners. As an experiment, they asked me to learn a completely new language for one month. Then I had to go to the country and do some 'tests' to see if I could 'survive' in different situations. I decided to learn Polish because my great-grandmother was Polish and I have some relatives there. I can already speak French and Spanish quite well but Polish isn't a Latin-based language so I knew it would be completely different.

I did a one-month intensive course at a language school in Birmingham. I thought I was good at languages before I started learning Polish, but now I'm not so sure. I found it incredibly difficult. The grammar was really complicated and the words were not like any other language I know so it was very hard to remember them. For example, I thought 'football' was more or less an international word, but in Polish it's *piłka nożna*. And the pronunciation is unbelievable! Every word is full of z's where you don't expect them, like *jeźdźsisz* which means 'you go'.

My course finished yesterday and I'm going to Kraków for the weekend to do my tests. A local guide called Kasia is coming with me and is going to give me a mark out of 10.

These are the tests and the rules:

Tests
You have to...

- 1 get a taxi.
- 2 order a drink in a bar.
- 3 ask for directions (and follow them).
- 4 phone and ask to speak to someone.
- 5 ask somebody the time.

Rules

- you mustn't use a dictionary or phrasebook.
- you mustn't speak English at any time.
- you mustn't use your hands or mime.

c 5.7 Which test do you think will be the easiest for Anna? Which will be the most difficult? Listen to Anna doing the tests in Kraków and check your answers.

d Listen again. Mark the sentences T (true) or F (false). Correct the false ones.

- 1 The taxi driver couldn't speak English.
- 2 Anna understood the waitress's question.
- 3 She ordered a small Coke.
- 4 Anna asked for directions to a bank.
- 5 She couldn't understand what the woman said.
- 6 The man on the phone could understand her, but she couldn't understand him.
- 7 Anna thought telling the time in Polish was very easy.
- 8 She didn't find out what the time was.
- 9 Kasia gave her eight out of ten for her Polish.

Figura 04: Atividade 03 – Aula 01 – Prof. Paula.

A professora iniciou a atividade 03 resumindo o assunto do texto, e pediu que alguns alunos lessem em voz alta o texto *How much can you learn in a month?* (no meio da figura 04). Em alguns momentos, durante a execução da atividade, ela fazia correção imediata

de pronúncia e tirava dúvidas de vocabulário e compreensão. Uma parte da atividade (itens *c* e *d*) foi executada com material de áudio do LD, pausadamente para checar compreensão.

Os modos som e gestos foram utilizados na abordagem do artigo *How much can you learn in a month?*, cuja atividade foi iniciada com a fala através de uma contextualização e resumo do assunto em discurso próprio. A leitura do enunciado da atividade proporciona o uso do modo escrita. Fazem parte deste conjunto multimodal o uso do áudio, que dá significado a uma parte do texto, e o modo gestual, que dá suporte à compreensão com as expressões de corpo e facial, e outros gestos como mímicas feitas pela professora para checar a compreensão dos alunos em relação ao áudio da atividade ao perguntar o que os alunos compreendem. O modo imagem estática, embora presente no LD, não foi mencionado diretamente a não ser pelo nome da personagem *Anna*, cuja foto localizada no canto esquerdo da figura 04, faz parte do conjunto visual.

O artigo *How much can you learn in a month?* faz parte da atividade do LD que combina primordialmente práticas de *Reading* e *Listening*. A prática da habilidade auditiva se dá nas formas da fala da professora, da leitura em voz alta (professora e alunos) e pelo áudio do material didático. Durante a leitura, a professora faz pausas, tanto para corrigir pronúncia e esclarecer vocabulários, mas também para checar compreensão de forma oral, praticando assim a habilidade de *speaking*, mesmo não sendo o foco da atividade. Na subseção 3.2.3. em que analisamos um único gênero (página 124), este artigo será descrito e sua abordagem será analisada em maiores detalhes.

As atividades desta aula trazem diferentes práticas do ensino comunicativo, como a compreensão de estrutura gramatical, o acesso a novo vocabulário e, acima de tudo, a prática comunicativa através do diálogo entre alunos e aluno e professor. A presença de mais de um modo semiótico na execução das atividades caracteriza a multimodalidade em sala de aula, não somente por estar atrelada ao um gênero multimodal, mas na abordagem docente, como no exemplo do gênero conversação. Os demais gêneros também apresentam características multimodais, mas é durante a abordagem da professora que multimodalidade exerce influência sobre a sua prática, pois é nas decisões de utilizá-los em sala de aula que outros modos semióticos se fazem presentes e cumprem sua função de auxiliar na compreensão na língua inglesa durante a abordagem pedagógica. Podemos verificar isto quando a professora se utiliza dos modos de fala, escrita e gestos, ao mesmo, tempo para facilitar a compreensão dos alunos. Esta prática ocorreu nas 03 (três) atividades na aula 01.

No quadro 08, vejamos o resumo destes aspectos de ensino comunicativo e de multimodalidade identificados durante a aula 01:

| Atividade | Gêneros | Modos Semióticos | Habilidades | Capacidades |
|------------------|----------------|--|---|-------------------------|
| 01 | Conversação | Fala, Gestos Escrita, | <i>Speaking,</i> <i>Listening,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir |
| 02 | Avisos | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática | <i>Speaking,</i> <i>Listening,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir |
| 03 | Artigo | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática, Som, | <i>Speaking,</i> <i>Listening,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir, Ler |

Quadro 08: Resumo dos aspectos multimodais e de ensino comunicativo – Aula 01 – Prof. Paula

Duas das atividades apresentaram o modo imagem estática, mas tiveram pouca ou nenhuma influência na execução das atividades em sala. Na atividade 02, por exemplo, os avisos possuem características visuais, mas a mensagem é transmitida através da escrita, com exceção do aviso de item *D*, cuja imagem representa a proibição do uso de celular. O item *a* (figura 03, página 88) pergunta aos alunos se estes viram avisos similares na escola ou curso (mesmo havendo este tipo de aviso na própria sala de aula, anexo J). Esta discussão, porém, não é mencionada por Paula durante a atividade, que acaba tendo como centro a resolução do item *b*, cujo foco é a compreensão dos verbos modais *have to/ must* e associá-los com os avisos. Percebemos então o uso do modo imagem estática nesta atividade em função da estrutura dos elementos linguísticos, mas não de uso da LE com o apoio da presença destes aspectos visuais.

A atividade 03 também apresenta uma imagem estática (figura 04, página 90), mas que neste caso não exerce função na execução da atividade em sala aula, embora ela também seja considerada no *lesson plan* no *Teacher's Book* para apresentar a personagem do texto (anexo C), não é mencionada diretamente pela professora, ou seja, não há referências sobre a foto. A professora fez uso de outros modos: a fala, a escrita, gestos, como já mencionado, mas também utilizou o modo de som, cuja importância está na representação de sons característicos de rua para localizar a personagem Anna nas situações do texto.

Concluimos que a aula 01 da professora Paula apresenta características multimodais, pois engloba a presença e uso de 05 (cinco) modos semióticos que exercem

funções específicas na execução das atividades em sala de aula para proporcionar práticas relacionadas à forma da língua (atividade 02) e ao uso (atividade 01 e 03). Porém, pelo desenvolvimento das atividades, podemos constatar também que o modo imagem presente é posto em segundo plano e que, às vezes, não é considerado para estimular atividades comunicativas.

3.3.1.2. Aula 02

A aula 02, realizada em 03 de maio de 2012, teve duração de 1h25min (uma hora e vinte e cinco minutos), a professora Paula deu sequência à aula 01. Na descrição, apresentamos os gêneros multimodais em diferentes atividades e a forma em que foram trabalhados em sala, os modos semióticos presentes na abordagem, as habilidades linguísticas e capacidades comunicativas estimuladas. Após situar os alunos quanto ao que já tinha sido trabalhado na aula anterior, a professora deu continuidade à unidade 5C, abordando o gênero atividade pedagógica *Vocabulary*⁴⁷ do LD (figura 05). A atividade 01 traz um exercício que revisa alguns advérbios modificadores, se divide em itens *a* e *b*, com foco em dois exemplos pertencentes ao enunciado, o objetivo é completar o gráfico de acordo com a intensidade de dificuldade expressa pelos advérbios e as sentenças para depois fazer comparações com as respostas do colega.

5 VOCABULARY modifiers

I found Polish **incredibly** difficult.
I felt a bit stupid when the taxi driver spoke perfect English.

a Complete the chart with the words in the box.

a bit incredibly not-very quite really very

| | | | |
|-----------|----------|-------|-----------|
| Polish is | _____ | _____ | _____ |
| | very | | difficult |
| | _____ | _____ | _____ |
| | not very | | |

b Complete the sentences with one of the words so they are true for you. Compare with a partner.

- I'm _____ good at learning languages.
- I'm _____ motivated to improve my English.
- English pronunciation is _____ difficult.
- English grammar is _____ complicated.
- I'm _____ worried about the next English exam.
- English is _____ useful for my work / studies.

Figura 05: Atividade 01 – Aula 02 – Prof. Paula.

⁴⁷New English File Pre-Intermediate Student Book, p. 57.

Paula abordou esta atividade como correção, pois já havia sido respondida pelos alunos; solicitou a um deles que lesse as sentenças no quadro localizado acima do item *a*, para então checar a compreensão de intensidade dos modificadores um a um, com a correção no quadro branco e checando a compreensão geral da atividade. A professora desenha o triângulo invertido e localiza o advérbio *incredibly* no desenho no quadro. Abaixo a transcrição da fala da docente em que reproduz o gráfico no quadro branco:

Paula: *All right. So you remember that incredibly is an adverb.. modifying an adjective. Ok? So.. She said that she found Polish incredibly difficult. Incredibly, does it express a.. Does it have a small or a big emphasis on the adjective?*

Alunos: *Big emphasis.*

Paula: *Big. All right. So in fact the book shows something like this... ((desenha o triângulo invertido a exemplo da atividade do livro))*

Aluno: *The intensity.*

Paula: *The intensity. So they ((refere-se ao livro do aluno)) listed the word incredibly on the top ((escreve no quadro branco o advérbio)), with high intensity, and remember that these words here, they modify, they give certain intensity.⁴⁸*

À medida que Paula discute os modificadores da atividade, os acrescenta no desenho no quadro branco, ao mesmo tempo, provoca a participação dos alunos para o preenchimento, contextualiza usos e esclarece dúvidas de vocabulário.

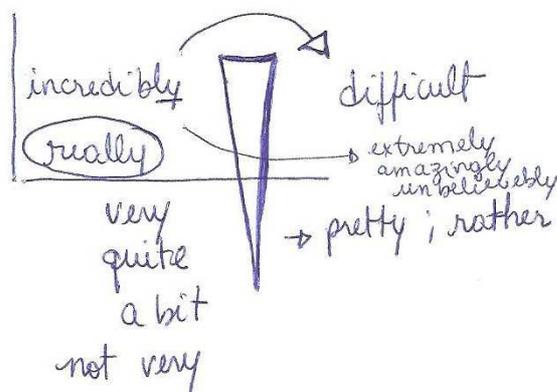


Figura 06: Reprodução do quadro branco – correção de atividade 01 – Aula 02 – Prof. Paula

A figura 06 reproduz o gráfico feito pela professora no quadro branco, em forma de esquema, setas e triângulo invertido. A imagem dá ideia de intensidade e liga os

⁴⁸ **Paula:** Certo. Então vocês se lembram que “incrivelmente” é um advérbio.. modificando o adjetivo. Ok? Então.. Ela disse que achava polonês incrivelmente difícil. “Incrivelmente” expressa uma.. Demonstra uma ênfase pequena ou grande?

Aluno: Ênfase grande.

Paula: Grande. Certo. Então, de fato, o livro mostra alguma coisa assim.. ((desenha o triângulo invertido a exemplo da atividade.

Aluno: Intensidade.

Paula: A intensidade. Então, eles ((refere-se ao livro)) listaram a palavra “incrivelmente” no topo ((escreve o advérbio no quadro)), com alta intensidade, e lembrem-se que estas palavras aqui, elas modificam, elas dão certa intensidade.

sinônimos, e da mesma forma que a escrita impressa já citada, a escrita, neste esquema desenhado, oferece posicionamento e dá suporte ao significado de intensidade dos advérbios.

Para o item *b* da atividade (figura 05), a professora solicitou respostas individuais de alguns alunos, que também discutiu em pares suas respectivas respostas. A correção deste item foi principalmente oral, estimulando os alunos a desenvolverem um diálogo ao darem suas respostas pessoais.

Quanto aos modos semióticos, a atividade é primordialmente formada pelo modo escrita, cujas *affordances* são a impressão no LD e a escrita no quadro branco, estas têm função de apresentar os enunciados da atividade, nomear os advérbios e fazer a correção do exercício. Há também a imagem de um gráfico como um recurso visual, que deveria ser completado pelo aluno, é por meio da imagem de um triângulo invertido e do posicionamento dos demais advérbios no gráfico, que o aluno percebe o sentido de intensidade.

Como é feita a correção da atividade em sala, além do uso do modo fala, cuja função foi dar suporte à identificação de significados e apresentar dados culturais e contextualizações, a professora fez uso de gráfico no quadro branco, cujas *affordances* são a ação de desenhar e escrever no quadro e de gestos, representados pela ação corporal da professora ao desenhar e escrever dados no quadro branco e na ação de apontar para este à medida que desenvolve a imagem. Na figura 06, podemos ver o produto final feito pela docente.

Nesta aula, a professora estimula uma prática da habilidade auditiva de seus alunos, simplesmente pelo discurso oral. Não é diferente nesta atividade, cujas principais práticas estimuladas são das habilidades de *listening* e *speaking*, esta última é considerada pela contribuição oral dos alunos ao corrigir, perguntar e dar exemplos no decorrer da atividade. Em menor escala, há também a prática de *reading*, estimulados pelas duas formas de escrita apresentadas. As capacidades comunicativas praticadas nesta atividade também são as de dizer e ouvir, principalmente durante as discussões entre professora e alunos.

A atividade 02 da aula 02 é a introdução da unidade 5D⁴⁹ (anexo L), *Vocabulary & Speaking*, que se divide em itens *a*, *b*, *c*, *d* e *e*. Esta unidade apresenta expressões de movimento através de vocabulário relacionado a esportes e preposições de movimento. O

⁴⁹ *New English File Pre-Intermediate Student Book*, página 58.

livro do professor sugere iniciar a abordagem através de discussão em pares, entre os alunos, para listar o maior número possível de palavras relacionadas a esporte em inglês. A professora escolheu uma abordagem que revisasse as expressões e preposições de movimento já conhecidas pelos alunos, como *go across*, *go along*, *go ahead* e verbos como *run*, *jump*, *crawl*.

Vejam os dois momentos de exemplificação e contextualização em que a professora utiliza do seu desenho no quadro para explicar o significado de *across*. Primeiro a transcrição da fala de Paula:

Paula: [...] *Can you give me a synonym using a preposition? A synonym for “cross”, “cross the street”. I don’t wanna say you “to cross the street”, I wanna say the verb “go” with a preposition, can you help me? Uh? [...]*

Aluno: *Across.*

Paula: *Across, yes. Why? Because “go across” we’re using.. Ok, “go across” is a synonym for “cross”, the verb “to cross”, no problem. The only problem here is that instead of the using a verb plus a preposition, in this case it’s typical of English, [...] So there is a verb plus a preposition.. And what does the word “across” mean, if you think about a picture, for example, we have here Universidade Avenue, right? ((desenha no quadro)) We are here, exactly, you are here in the street, is here, so if you go in that way, what does this make? Across⁵⁰.*

Na fala transcrita da professora percebemos que ela também localiza os alunos (*we are here*) no momento que explica o uso da expressão *go across*. Neste momento, a professora também faz uso de imagem, mais precisamente de um desenho no quadro branco, (figura 07) além de linguagem corporal (gestos), apontando a localização no desenho (*we have here Universidade Avenue*). O desenho é produzido ao mesmo tempo do discurso oral, transmitindo uma interdependência de sentido entre os modos fala e imagem para a compreensão do significado de *go across* em língua inglesa.

⁵⁰ **Paula:** [...] Vocês podem me dar um sinônimo usando uma preposição? Um sinônimo para “cross”, “cross the street”. Eu não quero dizer “cross the street”, eu quero dizer o verbo “go” com uma preposição, podem me ajudar? Uh? [...]

Aluno: *Across.*

Paula: *Across, sim. Por que? Porque “go across” nós estamos usando.. Ok, “go across” é sinônimo de “cross”, o verbo “to cross”, sem problema. O único problema aqui é que no lugar usamos o verbo mais uma preposição, neste caso é típico do inglês, [...] Então há um verbo mais uma preposição.. E o que a palavra “across” significa, se você pensar numa imagem, por exemplo, nós temos aqui a Avenida da Universidade, certo? Nós estamos aqui, exatamente, você está aqui na rua, é aqui, então se você vai naquela direção, o que isto faz? “Across”.*

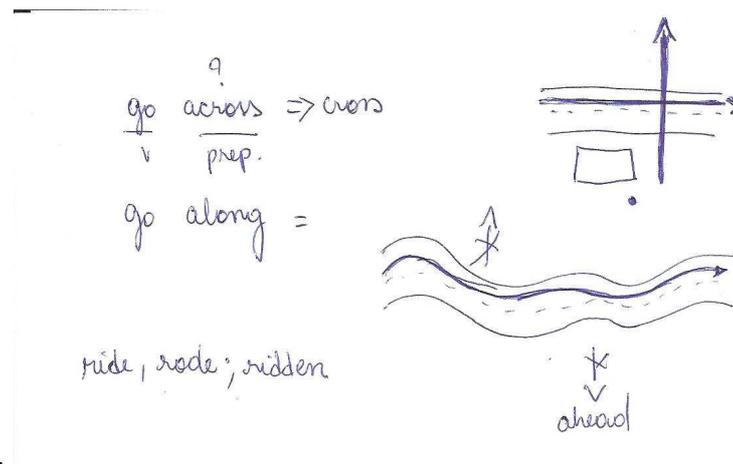


Figura 07: Reprodução do quadro - Atividade 02 – Aula 02 – Prof. Paula

A figura 07 mostra a mesma abordagem para a expressão *go along*, além de dar outros exemplos do verbo *to go* e expressões de movimento em geral. O quadro também foi utilizado para a escrita do verbo irregular *to ride*, apenas para demonstração de suas formas irregulares.

Ainda na discussão de verbos e expressões de movimento, a professora utiliza outros modos semióticos, por exemplo, o modo gestual, principalmente no momento de contextualização e explicação de verbos que expressam movimentos como *to run*, *to jump*, *to crawl*. Para melhor compreensão dos alunos, a professora utilizou sua linguagem corporal, ao mesmo tempo da fala, como na transcrição que segue:

Paula: [...] *But when we want to express movement, the prepositions are not enough, are not the only object that matter to express the movement. Because when you say, for example: if you're playing with a child, with your nephew or niece. Ok, let's play here, this is where we gonna play, you do what I telling to do, ok? And the child says yes ((risos)). Ok, now run around the table! ((Professora simula uma corrida)) So the child is not going to walk, he is not going to walk around. My direction is run. If I say jump ((a professor pula)) around the table, he's going jump around the table. If I say now crawl! So he is going to crawl ((engatinha))like a baby ((risos)). So when we express movement, the verb [...]*⁵¹

A linguagem corporal da professora destaca os verbos de movimento, chamando atenção para a ação que estes expressam e, conseqüentemente, apresentando a carga de significado das expressões. Os modos combinados de gesto e fala, assim como as expressões

⁵¹ **Paula:** [...] Mas quando queremos expressar um movimento, as preposições não são suficientes, não são o único objeto que importa na expressão do movimento. Porque quando dizemos, por exemplo: quando você está brincando com uma criança, com seu sobrinho ou sobrinha. Ok, vamos jogar aqui, aqui é onde vamos jogar, você faz o que eu digo, ok? E a criança diz, sim ((risos)). Ok, agora corra ao redor da mesa! ((Professora simula uma corrida)) a criança não vai andar, ele não vai andar ao redor. Meu comando é correr. Se eu disser pule ((a professor pula)) ao redor da mesa, ele vai pular ao redor da mesa. Se eu disser engatinhe! Então ele vai engatinhar ((engatinha)) como um bebê ((risos)). Então quando nós expressamos movimento, o verbo [...]

facial e corporal são um exemplo de conjunto multimodal no ensino de língua inglesa que ajuda na construção de significados. No entanto, este tipo de interação descrita na atividade não tem como objetivo principal a comunicação dos alunos no sentido mais prático e imediato, mas sim de que primeiramente haja compreensão do que está sendo dito pela docente, mesmo assim, a prática de capacidades de dizer e ouvir acontece neste momento, pois há interação entre professor e alunos. Este tipo de interação na atividade 02 não incluiu o material didático, mas foi uma escolha da docente para abordar o aspecto gramatical da unidade.

A atividade 03 faz parte da unidade do LD (anexo L) e é composta de uma atividade que inclui a prática de *Speaking*, com o auxílio de vocabulário despertado pelas imagens de esportes. Na figura 08, vemos o item *a* da atividade, seguida da fala da professora:

The image shows a page from a textbook. At the top left, there is a large number '5' inside a circle, and below it, a large letter 'D'. To the right of the '5' are three lines of text: 'G expressing movement', 'V prepositions of movement, sport', and 'P prepositions'. The main title of the page is 'The name of the game' in a green banner. Below the title is a grid of twelve small photographs showing various sports: a swimmer, a basketball player, a soccer player, a volleyball player, a tennis player, a baseball player, a tennis player, a soccer player, a swimmer, a tennis player, a soccer player, and a swimmer. A speech bubble above the volleyball photo says 'The ball went over the net.' Below the photos is a section titled 'I VOCABULARY & SPEAKING' with the sub-heading 'sport, prepositions of movement'. The exercise 'a' asks the student to look at the photos and name the sports, writing them in the correct column. There are three columns labeled 'play', 'go', and 'do'.

Figura 08: Parte 01 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Paula

Paula: *All right. Take a look at page 58, there are several pictures that represent different sports. Let's see it in exercise A. Look at the photos, can you read the different sports? According to my book there are twelve sports here in the pictures. Can you identify them? Let's see if you get them together.. Swimming.. ((escreve no quadro)) What else?*⁵²

Na transcrição acima, a professora solicita que os alunos identifiquem os esportes baseados na imagem impressa no livro (figura 08) e os escreve no quadro branco (ver figura

⁵² **Paula:** Tudo bem. Dêem uma olhada na página 58, há várias imagens que representam diferentes esportes. Vamos ver no exercício a. Olhem para as fotos, vocês podem ler os diferentes esportes? De acordo com o meu livro há 12 esportes aqui nas fotos. Vocês podem identificá-los? Vamos ver se vocês conseguem detectá-los juntos .. Natação .. ((escreve não quadro)) O que mais?

10), ao mesmo tempo em que dá informações culturais e curiosidades sobre o assunto. A professora divide assunto esportes em grupos de categorias diferentes e acrescenta no quadro outras modalidades citadas pelos alunos, mas que não estão na imagem. A divisão dos esportes no quadro branco foi de acordo com os verbos *to play*, *to go*, *to do*, acrescentados durante e discussão em que a professora incita os alunos a perceberem padrões de uso entre os verbos e os esportes.

O item *c* e *e* desta atividade foram discutidos com o grupo, ou seja, a professora preferiu fazer a atividade em conjunto com a turma. No caso do item *c*, a professora deu exemplos de esportes em que se usa os verbos *to hit*, *to kick*, *to throw* e *to shoot* (figura 08), contextualizando os esportes, encorajando os alunos a participarem.

b 5.8 Listen and check.

c In pairs, say...
Which of the sports in a are usually team sports?
How many **players** are there?
In which sports do you...?
a hit the ball b throw the ball c kick the ball d shoot

d Ask and answer with a partner.
Do you do any sports? Which one(s)?
Which sports do you enjoy watching?
Which sports do you hate watching?
Are you (or anyone in your family) a fan of a sports team?
Which one?
Do you (or they) watch their matches? Where?

e Where did the ball go? Complete with a preposition.
across along down into over



The ball went over the wall, _____ the street, _____ the steps, _____ the road, and _____ the river.

f p.148 Vocabulary Bank Prepositions. Do part 2.

Figura 09: Parte 02 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Paula

No item *e*, os alunos responderam juntos, seguindo as instruções do enunciado no livro e os esclarecimentos de vocabulário da professora. Embora ainda haja os itens *b*, *d* e *f* nesta atividade, Paula não os abordou em sala.

Os modos semióticos presentes nesta atividade e utilizados pela docente foram os modos fala, escrita, imagem e gestos, cada um exercendo papéis diferentes. A fala, como nas

demais atividades, tem a função de dar suporte à significação, ou seja, os aprendizes compreendem significados também através da explicação oral da docente, principalmente no momento de revisão inicial, pois é através da fala que a professora dá exemplos, contextualiza, faz questionamentos e leitura de enunciados para abordar os itens trabalhados.

O modo imagem tem papel importante nos itens *a* e *c*. Ambas as imagens (figuras 08 e 09) possuem a mesma *affordance*, a impressão no LD e possuem referência direta nos enunciados (*look at the photos, where did the ball go?*), mostrando relação direta com a escrita impressa, mas também com a fala da professora e sua escrita no quadro, no caso representado pela listagem de esportes no quadro (figura 10). Outro conjunto, não necessariamente de imagem, mas que possui aspectos visuais de destaque é a listagem de verbos feita no quadro branco. Na figura 10, percebemos alguns aspectos visuais, como o sublinhado, que dá destaque à partícula *-ing*, além de outros tipos de destaque como o círculo e o quadrado nas palavras, mostrando características importantes e de função principalmente de destaque para a compreensão da atividade.

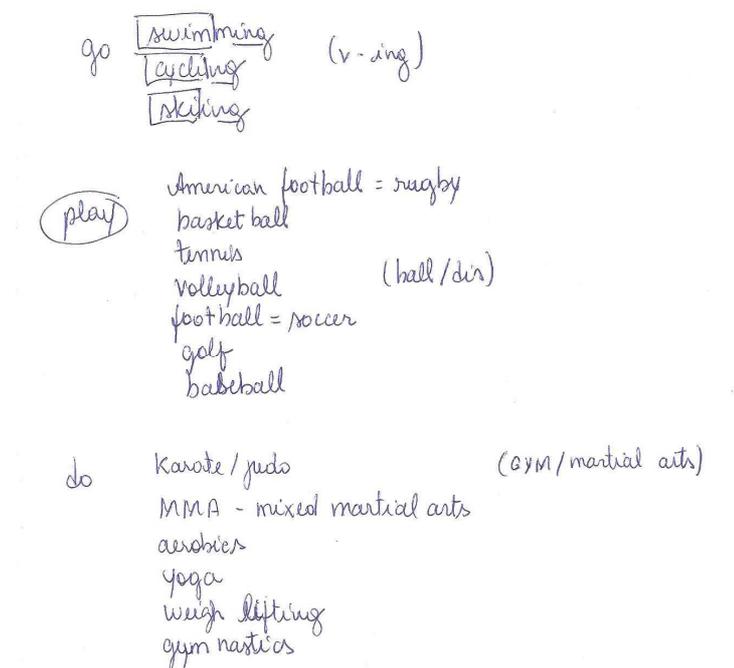


Figura 10: Reprodução da escrita no quadro durante a atividade 03 – Aula 02 – Prof. Paula

O quadrado faz referência à origem das palavras, neste caso, verbal. O círculo apenas destaca o verbo *to play*, ao mesmo tempo do discurso oral. Outro aspecto é a disposição espacial das palavras que distribuiu os termos em categorias diferentes, neste caso,

dos verbos *to go*, *to play*, *to do*, acrescentados posteriormente. Entre parênteses, a referência às regras para cada categoria.

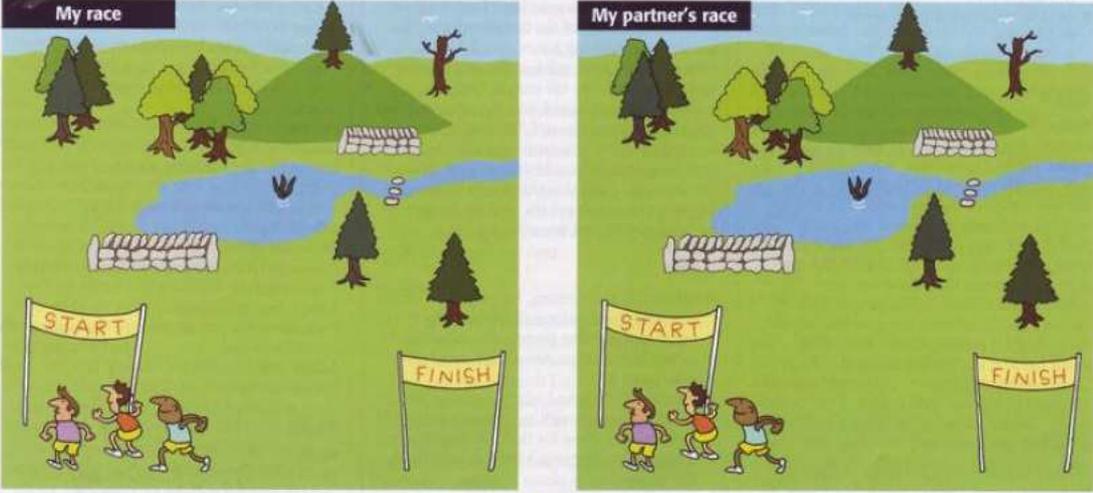
Por último, destacamos o uso do modo escrita nesta atividade. Há duas *affordances* presentes na abordagem, a impressa no LD e a ação de escrita no quadro com pincel que apresentam relações diferentes de outros modos. Com a fala, por exemplo, a escrita no quadro acontece simultaneamente, uma dá suporte de significação à outra. Já a imagem, tem uma relação de dependência com a escrita impressa em relação à construção da atividade, pois a atividade depende da imagem para ser executada.

Esta atividade de *Vocabulary & Speaking* pratica as habilidades comunicativas de *listening* somente pelo discurso oral da professora, havia uma previsão de uso de áudio que não foi executado em sala (item *b*). A habilidade de *reading* é praticada através da leitura dos enunciados em forma de escrita impressa e da escrita no quadro branco. *Speaking* é a habilidade de maior destaque, e embora os itens que mais estimulam esta prática não tiveram a mesma atenção, ou não foi executado da maneira descrita no *lesson plan* (item *c*), ou não foi praticado (item *d*), ainda assim houve prática de discurso oral estimulado tanto pelos questionamentos da professora e como exemplificação e questionamentos dos alunos. Em menor proporção, está a habilidade de *writing*, estimulada apenas pela atividade impressa em si, pois a docente não solicitou a escrita do aluno durante a atividade.

A atividade 04 compõe o exercício chamado *Communication*⁵³ que consiste em desenhar rotas de *Cross country*, ao mesmo tempo em que pratica expressões de movimento e deslocamento. Os alunos se organizam em pares para desenvolver a atividade em sala. A figura 11 mostra a atividade no LD:

⁵³ *New English File Pre-Intermediate Student's Book*, página 117.

5D Cross country Students A+B



a You are the organizer of a cross-country race. You have to plan the race for the runners. Draw a route on the map marked MY RACE, beginning at START and finishing at the FINISH line. Your route must include all the things in the picture but you can choose the order.

b Take turns. A describe your route to your partner.
B must draw it on your map marked MY PARTNER'S RACE. *You have to go down the hill, round the lake...*

c Swap roles.

d Compare the two routes. Which is the most difficult?

Figura 11: Atividade 04 – Aula 02 – Prof. Paula.

Uma particularidade da abordagem da professora é que esta prefere dar as instruções com suas próprias palavras, sem precisar ler o enunciado da atividade, como podemos ver na transcrição da fala da docente:

Paula: *Let's go to communication exercise in page 117. There are two pictures of countries. And you have to draw student A, student B on the same page. There is a surface, a map with the start point and the finish line. You have to create your own route; you draw your own route, and then you have to describe your route so that your friend draws according to your description, like go over, go around, go across, go into, ok? So you have to create a route for your friend to do. Ok? Good [...]*⁵⁴

Essencialmente, a abordagem apresenta os modos de fala, escrita, gestos e imagem estática. A fala oferece direcionamentos para a execução da atividade, do mesmo modo que a escrita impressa do LD, mas de maneira independentes, pois não houve leitura dos enunciados. O uso dos gestos foi percebido principalmente durante a fala da professora quando esta diz as expressões de movimento *go over, go around*.

⁵⁴ **Paula:** Vamos para o exercício de comunicação na página 117. Há duas figuras de campos, e vocês tem que desenhar, aluno A e aluno B na mesma página. Há uma superfície, um mapa com o ponto de partida e a linha de chegada. Vocês têm que criar sua própria rota; vocês desenham sua própria rota e então vocês tem que descrever sua rota para que o colega desenhe de acordo com a sua descrição, como vá por cima, em torno de, atravesse, entre, ok? Então você tem que criar a rota para seu colega fazer, ok? Bom [...]

A imagem estática oferece possibilidades de rotas a serem desenhadas. Paula se referiu à imagem para solicitar que os alunos fizessem a atividade, fez referências a alguns elementos linguísticos, como *start point* e *finish line*, mas não mencionou outros elementos não-linguísticos como *trees*, *hill*, *stones* que ajudaria na execução da atividade por parte dos alunos.

As habilidades linguísticas estimuladas são as de *listening* e *speaking*. A fala da professora oferece prática de *listening*, assim como na execução da atividade, quando o aluno ouve seu par e desenha a rota do colega de acordo com suas instruções. O objetivo da atividade é praticar a habilidade oral, impulsionando a prática de *speaking* pelos alunos, pois estes devem narrar sua própria rota desenhada para que o colega a desenhe na sua vez. É neste momento que é praticada a habilidade oral, como é necessário que haja uma comunicação efetiva para que os alunos executem a atividade é necessário que estes utilizem as capacidades comunicativas de dizer e ouvir.

A aula 02 traz atividades pedagógicas, mas nenhum gênero em destaque, a exemplo da aula 01, exceto que as atividades em si representam um gênero típico da sala de aula de língua estrangeira, não é um tipo de gênero que pode ser encontrado em qualquer ambiente social, mas ainda assim, apresentam suas características próprias e funções como suporte ao ensino e aprendizagem da língua ou de estar relacionado a algum tópico de linguagem (HEMAIS, 2009).

| Atividade | Gêneros | Modos Semióticos | Habilidades linguísticas | Capacidades Comunicativas |
|------------------|--|--|---|----------------------------------|
| 01 | Atividade pedagógica <i>Vocabulary</i> | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir |
| 02 | Atividade pedagógica <i>Warm up</i> | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática, | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir |
| 03 | Atividade pedagógica <i>Vocabulary & Speaking</i> | Fala, Escrita, Gestos Imagem estática | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir |
| 04 | Atividade Pedagógica <i>Communication</i> | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir Ler |

Quadro 09: Resumo de fatores multimodais e de ensino comunicativo na aula 02 – Prof. Paula

O quadro 09 relaciona também a prática de 03 (três) habilidades linguísticas, *listening*, *speaking* e *reading*, mas somente na atividade 04 detectamos um estímulo mais enfático na capacidade comunicativa de ler, neste caso, a leitura de termos não-linguísticos na resolução da atividade. Lembramos aqui que segundo Widdowson (1991), as habilidades linguísticas estão ligadas somente à “comunicação verbal”, não considerando fatores da “comunicação não-verbal” como gestos, expressão facial, e outros que se inserem no discurso, como imagens e gráficos, estes são considerados pelas capacidades comunicativas. A atividade 04 possui esta característica, pois envolve também interpretação de elementos não-linguísticos do discurso presente, isto é, os alunos devem fazer a leitura dos componentes imagéticos para realizar sua produção oral. As demais (atividades 01, 02 e 03) apresentam a prática de capacidades relacionadas à oralidade (dizer e ouvir), principalmente por haver uma exigência de interação entre alunos e professora.

Os modos semióticos utilizados na abordagem da professora durante a aula são a fala, a escrita, imagem estática e gestos, estes últimos, na maioria das vezes são incluídos em determinados momentos por escolha da docente no intuito de se fazer compreender e interagir com os alunos na língua-alvo. Assim também é feito com o uso das imagens nesta aula, ou seja, em determinados momentos representam a escolha da docente em explicar significados. A atividade 01, por exemplo, possui a mesma representação imagética, mas em diferentes *affordances*, figuras 05 e 06 (representada no LD e no desenho à mão no quadro branco). Paula construiu a imagem da figura 06, (página 94) à medida que fazia a correção da atividade, acrescentando contextualizações, exemplificações dos termos e fazendo questionamentos para que os alunos interagissem, certificando-se que compreendessem com produto final o sentido de intensidade dos advérbios. A imagem da atividade 02 (figura 07) teve função similar à da figura 06, pois também foi construída na contextualização e exemplificação do termo *go across*, com componente imagem acompanhando o sentido da fala docente representado na transcrição na página 96.

As imagens da atividade 03 e 04, representadas nas figuras 08, 09 e 11, têm referências nos enunciados dos exercícios e são referidos pela professora nas falas (*there are several pictures that represent different sports; there are two pictures of countries. And you have to draw student A, student B on the same page.*) e pela leitura do enunciado *where did the ball go?* As imagens nestes exemplos são referências de vocabulário da lição e são utilizadas para a resolução dos exercícios.

Estas decisões mostram uma construção multimodal das atividades, pois a prática da professora depende dos modos de fala, escrita, gestos e imagem estática, mas esta prática não é embasada em conhecimentos teóricos de multimodalidade, mas de necessidade de se comunicar e interagir com os alunos em inglês. O grau de consciência do uso destes modos semióticos em sala de aula está ligado a essa necessidade de apresentar certos significados e na resolução de exercícios.

Na próxima subseção, apresentamos a análise de duas aulas da professora Elisa, retornamos a discutir a abordagem pedagógica da professora Paula na subseção sobre a abordagem de um gênero multimodal específico.

3.3.2. Professora Elisa

A professora Elisa apresentou no questionário alguns gêneros que costuma levar para a sala de aula, que inclui anúncios de revistas e jornais, textos jornalísticos, *folders* turísticos e primeira página de jornais. Aos gêneros que utiliza com mais frequência, se referiu como “textos com fotos e imagens”, mas não os especificou. Durante as observações, dentre os gêneros, mencionados no questionário encontramos atividades com fotos e *folders* turísticos e também os artigos de revista (subgênero de textos jornalísticos), que são tipos de gêneros frequentes no LD, mas também foram trazidos de outras fontes como a revista *Speak Up*.

Os modos semióticos presentes na abordagem das atividades de Elisa são fala, escrita, gestos, imagem estática, e som que exercem funções diferentes na prática pedagógica docente, seja fazendo parte do gênero, ou na abordagem das atividades em sala de aula. Na tabela 03 (página 80), relacionamos as habilidades linguísticas de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* praticadas em frequência diferente, dando destaque ao conjunto de maior frequência, sendo o de *listening*, *reading* e *writing*, trabalhadas em 06 (seis) atividades.

Escolhemos duas aulas para apresentação de análise de Elisa discutidas nas próximas subseções. Indicamos os gêneros multimodais, os modos que os integram e as habilidades linguísticas trabalhadas em sala de aula para também fazer um diálogo sobre como o estímulo de capacidades comunicativas, investigando as relações entre os elementos multimodais e os aspectos de ensino comunicativo em sala de aula.

3.3.2.1. Aula 01

Esta aula, realizada em 15 de maio de 2012, teve de duração de 01h31min (uma hora e trinta e um minutos) na gravação de áudio e teve como foco a unidade 8D, cujo título é 'I'm Jim'. 'So am I'. Os pontos principais desta lição são o uso de *so* e *neither* e seus auxiliares e vocabulário que indicam similaridades. A professora ainda utilizou atividades extras, como um *handout* com exercícios fotocopiáveis da unidade 8B e 8C e o artigo *Stratford-upon-Avon – in Shakespeare country* da Revista *Speak Up*.

Elisa abordou primeiramente um exercício de revisão baseado em uma atividade pedagógica de prática de estruturas gramaticais das unidades anteriores. A atividade 01 trata de um *handout* (figura 12) com exercícios gramaticais tirado do livro do professor⁵⁵, a serem resolvidos em sala de aula. O exercício solicita que o aluno escolha o item correto para cada sentença a partir do uso das expressões *too*, *too much / many*, *enough* e outros. Algum tempo após os alunos iniciarem a resolução, a professora escreveu no quadro os itens corretos. À medida que os alunos perguntaram dúvidas, ela as esclareceu utilizando o quadro também, principalmente quando houve dúvidas de pronúncia, ou de vocabulário. Nas explicações de vocabulário, a professora utilizou o modo fala, escrita no quadro branco e gestos.

⁵⁵ New English File Pre-Intermediate Teacher's Book, página 168.

8
BGrammar **too, too much / many, enough, etc.**New English File Teacher's Book Pre-intermediate
Photocopiable © Oxford University Press 2005

- Choose the correct word or phrase for each sentence. ~~Cross-out~~ the wrong form.



- 1 How **much** / **many** milk do you drink?
- 2 He knows **a lot of** / **lot of** important people in the company.
- 3 'How much exercise do you do?' '**None** / **Any**.'
- 4 I think I have **enough money** / **money enough** to pay for this.
- 5 I don't drink **no** / **any** alcohol.
- 6 You should be friendly, but not **too** / **too much** friendly.
- 7 Could I have **a little** / **a few** water, please?
- 8 She spends **too many** / **too much** on shoes.
- 9 There were **too many** / **too much** mosquitoes outside.
- 10 I didn't like my last teacher. She was **too much** / **too** impatient with me.
- 11 It isn't **safe enough** / **enough safe** to walk here at night.
- 12 I can't hear you. The children are making **too many** / **too much** noise.
- 13 Try not to spend **too many** / **too much** time on the homework.
- 14 You would get the job if you had **enough experience** / **experience enough**.
- 15 I have **too many** / **too much** clothes. I can't decide what to wear.
- 16 We're buying **a few** / **a little** things for our new flat.
- 17 We stopped driving because it was **too** / **enough** foggy.
- 18 I'm going to have **very little** / **very few** free time this weekend.
- 19 There's **too many** / **too much** pollution in this city.
- 20 He buys **too many** / **too much** books. He'll never read them all.

Figura 12: Atividade 01 – Aula 01 – Prof. Elisa

Podemos ver na figura 12 que a atividade possui uma imagem que não exerce influência na resolução dos exercícios, não é mencionada pela docente e nem no enunciado do material.

A transcrição a seguir se refere à explicação da professora para esclarecer a uma dúvida de um dos alunos sobre o termo *foggy*, presente no item 17 do exercício:

Elisa: *ah.. foggy?* ((ênfatisa a sílaba forte, articulando a palavra claramente)) *Yeah, foggy is the adjective of fog* ((escreve no quadro as duas palavras)) *we don't have fog, it's not common. And fog and foggy* (sublinha as palavras no quadro) *for example, in Guaramiranga, in the mountains, when we have that kind of.. we see clouds on the air, it's beautiful. So, it's a foggy day. Depends on the climate, we don't have that in Fortaleza. But where there are mountains, you see that kind of fog around. Some clouds (xxx) that's what they call fog. San Francisco in the United States is known to be a foggy city, because there are a lot of fog there.. Alright?*⁵⁶

No momento transcrito, Elisa utiliza sua fala, gestos e escrita no quadro branco para explicar a dúvida do aluno. Especificamos como gestos, sua expressão facial ao enfatizar a sílaba forte e quando gesticula ao falar *we see clouds in the air*. A escrita é significativa para este momento pois a professora escreve os termos *fog* e *foggy* no quadro para depois sublinhá-los. Neste caso, percebemos que a escrita também tem uma importância não apenas lingüística, mas também não-lingüística, pois é destacada ao ser sublinhada, obtendo neste momento um apelo visual. Outras dúvidas sobre o exercício foram esclarecidas na mesma forma.

Destacamos também, a presença do modo escrita em duas *affordances* diferentes: a escrita impressa dos exercícios no *handout* e a escrita da professora no quadro. Nesta atividade, em particular, o uso da fala e da escrita no quadro e gestos são simultâneos, principalmente quando surgem dúvidas quanto a vocabulário ou de estrutura gramatical. Como o uso da fala é feito na língua alvo, Elisa utiliza do apoio da escrita para deixar claro o que está dizendo, principalmente em relação à ortografia e a dúvidas de pronúncia.

Esta atividade estimula principalmente as habilidades de *reading* e *writing*, esta última em menor intensidade, pois são solicitadas apenas respostas objetivas. Exercícios como estes, dão ênfase ao uso da forma e são necessários à aprendizagem da LE, pois segundo Widdowson, os métodos que enfatizam na prática de habilidades lingüísticas e não nas capacidades comunicativas são enfáticos na prática da forma e não no uso da língua para a

⁵⁶ **Elisa:** *ah.. "foggy?"* ((ênfatisa a sílaba forte, articulando a palavra claramente)) *Yeah, "foggy" é o adjetivo de "fog"* ((escreve no quadro as duas palavras)) *nós não temos fog, não é comum. E "fog" e "foggy"* ((sublinha as palavras)), por exemplo, em Guaramiranga, na serra, quando nós temos aquele tipo de..nós vemos nuvens no ar, é lindo. Então, é um dia nebuloso. Depende do clima, nós não temos aqui em Fortaleza. Mas onde tem montanhas, você vê aquele tipo de fog ao redor. Algumas nuvens (xxx) é o que eles chamam de fog. San Francisco nos Estados Unidos é conhecida por ser uma cidade nebulosa, porque há muita névoa por lá.. Tudo bem?

comunicação. O autor diz: “um excesso de ênfase em exercícios mecânicos (...) tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas” (WIDDOWSON, 1991, p. 97). A professora ainda estimula a habilidade de *listening* e *speaking*, ao esclarecer dúvidas dos alunos sobre as respostas. Com as respostas escritas no quadro, os alunos fizeram a correção imediata da atividade.

A atividade 02 faz parte do LD, unidade 8D (figura 13), e apresenta um artigo curto sobre os gêmeos Jim Springer e Jim Lewis e um diálogo entre os dois. Na abordagem do artigo, Elisa solicita que os alunos observassem a imagem dos dois e lessem sobre sua história. Na figura 13, podemos verificar a atividade de *Listening*, item *a*. Após a leitura, Elisa checa a compreensão com as perguntas respondidas sobre o texto oralmente.

O gênero diálogo (item *d*) foi abordado na sequência com o auxílio do aparelho de CD, pois seria necessário ouvir o diálogo entre os dois irmãos para completar as lacunas da atividade. A faixa foi tocada 3 (três) vezes, e houve uma quarta para a checagem das respostas através da leitura em voz alta de 2 (dois) alunos escolhidos pela docente. Uma atividade pedagógica de gramática ainda acompanha o gênero diálogo e corresponde ao exercício de estrutura de *so* e *neither* da página 94. Os alunos identificam as estruturas e seus respectivos auxiliares dentro do gênero.

O item *a* da atividade traz um artigo com imagem estática, trabalhado pela professora através da fala, escrita e imagem; e um diálogo, trabalhado através da fala e do áudio. Para desenvolver a atividade, Elisa primeiramente chama atenção para a imagem dos gêmeos, “[...] *Now, let's begin the new unit 8D. I'm Jim. So am I. You have two men here. Two people. They are.. look at them. Look at their faces.. Do they look like each other? [...]*”⁵⁷

⁵⁷ **Elisa:** [...] Agora, vamos começar uma nova unidade 8D. “I’m Jim. So am I”. Há dois homens aqui. Duas pessoas. Eles são.. olhem pra eles. Olhem pro rosto deles.. Eles se parecem um com um outro? [...]

8

D

G so, neither + auxiliaries
V similarities
P vowel and consonant sounds, sentence stress

I like dogs.
So do I.

'I'm Jim.' 'So am I.'

1 LISTENING

a Look at the photos and describe the two men.

b Read about the two men and answer the questions.

- 1 Who are Jim Springer and Jim Lewis?
- 2 Why didn't they know each other?
- 3 When did they meet?




Some years ago, two identical twins were born in Minnesota USA. They were adopted by two different families. The two new families both called their babies Jim. Jim Springer never knew that Jim Lewis existed. But when they were 40 years old they met for the first time and they had a conversation something like this...




c **85** Cover the dialogue. Listen once. Try to remember three things they have in common.

d Uncover the dialogue. Listen again and fill the gaps.

A Hi! I'm Jim.
 B So ____ I. Great to meet you. Are you married, Jim?
 A Yes...well, I've been married twice.
 B Yeah? So ____ I. Do you have any children?
 A I have one son.
 B So ____ I. What's his name?
 A James.
 B That's amazing! My son's name is James too.
 A Did you go to university, Jim?
 B No, I didn't.
 A Neither ____ I. I was a terrible student.
 B So ____ I. What do you like doing in your free time, Jim?
 A I like making things, especially with wood.
 B That's incredible! So ____ I.
 A But I don't do any exercise at all. Look at me.
 B Don't worry. Neither ____ I.
 A Do you smoke?
 B Yes, I smoke Salem cigarettes.
 A So ____ I! What car do you have?
 B A Chevrolet.
 A Me too! Let's go and have a drink. What beer do you drink?
 B Miller Lite.
 A So ____ I!

2 GRAMMAR

so, neither + auxiliaries

a Look at the dialogue again. Write one phrase that the twins use...

when they have something \oplus in common. _____
 when they have something \ominus in common. _____

b **86** p.140 Grammar Bank 8D. Read the rules and do the exercises.

Figura 13: Atividade 02 e 03 – Aula 01 – Prof. Elisa

A transcrição na página 109 mostra o momento da abordagem da imagem, ponto de partida escolhido pela docente, para falar sobre irmãos gêmeos, sem recorrer ao texto impresso, apenas com a observação da foto. Em seguida, é apresentado o pequeno artigo que introduz a história dos personagens. A professora o faz através da fala:

Elisa: *So, this lesson is based on a true case of identical twins who were separated at birth. You see? They were born and they were separated, so it's a true story. But they got united, they reunited again 40 years later. Can you imagine that? Amazing! So there are twins, identical and non-identical twins. So, they are identical. What is different about them? Take a look at the picture.*⁵⁸

Após a descrição dos personagens pelos alunos, a professora utiliza a fala para dar instruções da atividade e reproduz o diálogo através do aparelho de CD. A reprodução do áudio é feita a primeira vez com os alunos somente ouvindo; na segunda vez, os alunos completam o diálogo presente no LD e na terceira vez, os alunos checam as respostas. A professora solicita uma leitura em voz alta de dois alunos. É com a reprodução da fala dos gêmeos que os alunos completam as lacunas no diálogo em representação no modo escrito.

A atividade 03 traz uma atividade pedagógica de gramática (figura 13, item 2, *Grammar*). Os alunos respondem oralmente para então responderem os exercícios da página 141, cuja correção também foi feita de forma oral pelos alunos indicados pela professora. Nesta atividade de gramática faz-se o uso de *so* e *neither* e seus auxiliares⁵⁹, a professora trabalha mais com a habilidade de *reading* e *writing*, embora esta última apresente o foco somente na prática estrutural e exija somente respostas objetivas. Há em segundo plano também a prática de *speaking*, já que os alunos fazem a correção do exercício de forma oral.

A atividade 04, última desta aula, tem como objetivo trabalhar a habilidade de *speaking* e também se concentra no uso de *so* e *neither*, aliando o conhecimento gramatical com perguntas pessoais que influencia os alunos a fazerem comentários pessoais. Na abordagem da professora, a atividade alia as habilidades de *listening* e *speaking* que também são habilidades trabalhadas rapidamente no artigo sobre os gêmeos da unidade 8D. Elisa faz primeiramente um questionamento sobre a foto que ilustra o artigo *I'm Jim. So am I.*, desta maneira, estimula a atividade oral dos alunos e através de seus exemplos sobre irmãos gêmeos dá mais espaço para a prática de *listening* dos alunos.

⁵⁸ **Elisa:** Então, esta lição é baseada num caso real gêmeos idênticos que foram separados ao nascer. Entendem? Eles nasceram e foram separados, é uma história real. Mas se foram unidos, eles foram reunidos de novo 40 anos depois. Podem imaginar isso? Incrível! Então, existem gêmeos idênticos e não idênticos. Eles são idênticos. Qual a diferença entre eles? Deem uma olhada na foto.

⁵⁹ Página 94 e 141.

Outro artigo sobre a vida dos gêmeos Jim Springer e Jim Lewis fez parte da atividade de leitura, que focou também no vocabulário de similaridades. Os alunos tiveram tempo para ler e responder as perguntas. A professora prossegue com a correção oralmente, os alunos respondem lendo parte correspondente do texto. A seção *Reading & Vocabulary*⁶⁰ do LD, apresenta a escrita e uma imagem impressas e traz o aspecto cor como destaque das demais atividades da página. Este último também é destacado pela docente em sua abordagem:

Elisa: *Now, please, back to our unit, back to our unit, page 95. Page 95. Reading and Vocabulary. what are we going to do? In yellow, in yellow ((aponta para o livro)) you have a reading text, and you have two exercises, so please, I'll give some time and you are going to read about the twins Jim Springer and Jim Lewis.*⁶¹

Na transcrição, vemos que a cor exerce a função de localização do texto na fala da professora, embora na atividade não exerçam nada mais do que a função de destaque visual para a atividade. Embora haja mais cores no conjunto multimodal em que a atividade é apresentada (figura 14), somente a cor amarela foi mencionada pela professora Elisa.

3 READING & VOCABULARY

a Read the text and answer the questions.

- 1 Who reunited the two Jims?
- 2 What did Dr Bouchard want to find out?
- 3 What was he very surprised by?
- 4 What are their sons and their dogs called?
- 5 What do they both do for their wives?
- 6 What does Dr Bouchard believe, as a result of the case of the two Jims?

b Complete the phrases with these words.

as both like neither so similar

Similarities

- 1 Jim Springer looks exactly _____ Jim Lewis.
- 2 Jim Springer's son has the same name _____ Jim Lewis's son.
- 3 The two Jims _____ have dogs.
- 4 Jim Springer likes baseball and _____ does Jim Lewis.
- 5 Jim Lewis doesn't like basketball and _____ does Jim Springer.
- 6 Dr Bouchard didn't expect them to be so _____ to each other.

c Complete the sentences about you and your family. Tell your partner.

- 1 I have the same colour eyes as my _____.
- 2 I look like my _____.
- 3 My personality is quite similar to my _____'s.
- 4 My _____ and I both like _____.
- 5 I like _____ and so does my _____.
- 6 I don't like _____ and neither does my _____.

JIM SPRINGER AND JIM LEWIS were reunited after forty years by Dr Thomas Bouchard, Professor of psychology at the University of Minnesota. He was investigating how much of our personality depends on genes. Dr Bouchard was amazed by how many things the twins had in common. He had expected them to look identical and to have similar medical histories. But he and his team were very surprised to find the enormous similarities in the two Jims' personalities, their lifestyle, their hobbies, their religion, even their political beliefs.

Some of the similarities are incredible: Jim Springer's son is called James Allen, and Jim Lewis's is called James Alan. They both have dogs named Toy. They like and hate the same sports and they voted for the same President. And both Jims have the same romantic habit of leaving little love letters for their wives around the house.

Dr Bouchard is convinced that genes are probably much more important in determining our personality and preferences than people used to think.

Figura 14: Atividade 04 – Aula 01 – Prof. Elisa

⁶⁰ Página 95

⁶¹ **Elisa:** Agora, por favor, de volta à nossa unidade, de volta à nossa unidade, página 95. Página 95.. Leitura e Vocabulário.. O que nós vamos fazer? Em amarelo, em amarelo ((aponta para o livro)), vocês têm um texto de leitura, e vocês tem dois exercícios, então, por favor, eu darei alguns minutos e vocês vão ler sobre os gêmeos Jim Springer e Jim Lewis.

A fotografia presente também não foi mencionada na abordagem e não apresenta legenda na composição impressa, além disso, não tem referências diretas no texto escrito e nem nas instruções do plano de aula do livro do professor, o que nos mostra o caráter meramente ilustrativo para o objetivo da atividade. Na correção desta atividade, professora também fez uso da fala, realizando uma correção oral, mas tendo base nas informações presentes através do modo escrita do artigo e das questões de compreensão. O modo gestual se fez presente na ação de apontar para a localização do texto na página do LD (anexo L).

O foco principal da atividade é a habilidade de *reading*, estimulada também pela fala da professora Elisa, como mostrado no último trecho transcrito. Com a correção, a docente responde a dúvidas dos alunos, voltando à prática da habilidade de *listening* estimulada pela fala que conseqüentemente incita *speaking*, quando os alunos respondem a correção e ao tirar dúvidas.

A professora também trouxe material extra: um artigo da revista *Speak Up* de título, *Stratford-upon-Avon – In Shakespeare country*. Foram distribuídos *handouts* com questões sobre o áudio. O áudio foi executado 2 (duas) vezes e as questões foram respondidas oralmente e pelo com anotações no quadro branco.

O áudio foi utilizado nesta atividade, mas como recurso para o uso da fala para a reprodução da voz de um falante nativo, ao contrário de uma das atividades da professora Paula, que fez uso do modo de som, pois transmite barulhos característicos e significativos para a mensagem. Portanto, o modo fala foi utilizado através de uma *affordance* diferente das demais (reprodução através de áudio e não pela voz da docente), mas só se fez presente na abordagem do gênero artigo, cuja versão escrita não é apresentada aos alunos antes da reprodução do áudio, neste momento foi distribuído um *handout* com perguntas sobre o texto para checar compreensão. Os alunos tiveram contato rápido com as perguntas antes de a professora tocar o áudio por 02 (duas) vezes, para então responder às perguntas.

Outro uso do modo escrita, ainda na mesma atividade, foi a apresentação de termos escritos no quadro branco específicos do artigo. A escrita neste momento teve a função de destacar ou enfatizar algumas palavras que a professora julgou importante para a compreensão dos alunos. No entanto, a especificação e conceituação dos termos foram apresentadas pelo modo fala e gestual, os gestos (expressão facial e corporal da professora). A correção da atividade também é feita pelo conjunto multimodal Fala-Escrita, ou seja, Elisa fez

a correção oralmente, mas escreve as respostas das perguntas do *handout* no quadro, reforçando assim a compreensão dos alunos. Os alunos tiveram acesso ao texto somente após responderem às perguntas, de modo que as imagens que fazem parte do artigo não foram mencionadas e não foram discutidas após a correção, pois a docente entregou as cópias do texto para conferência futura e não para aquele momento.

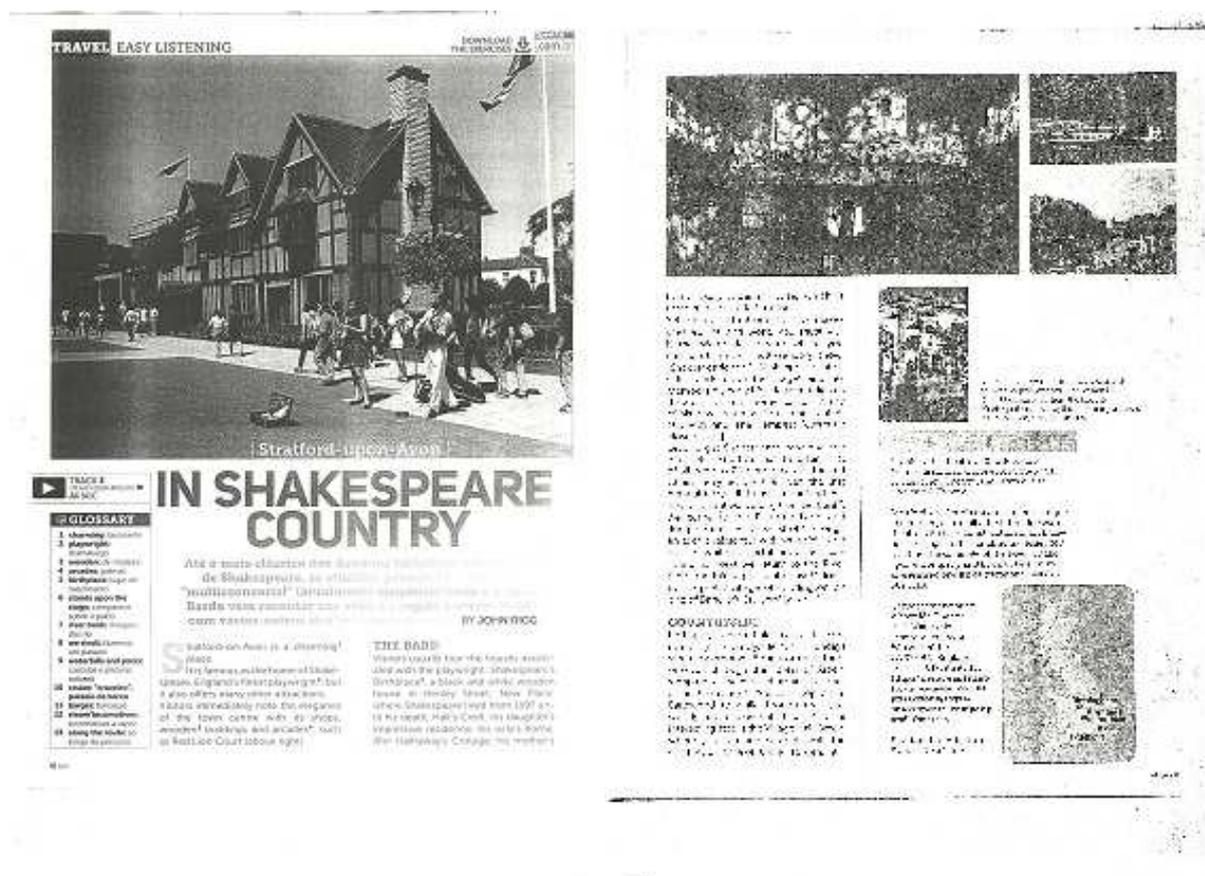


Figura 15: Atividade 05 – Aula 01 – Prof. Elisa

O áudio foi recurso usado no diálogo que segue o artigo e na atividade extra, um artigo *Stratford-upon-Avon – In Shakespeare country* da revista *Speak Up*, com isso o *listening* ganha foco a partir desta parte da aula, pois tanto pela fala da docente quanto pelo uso do áudio a prática auditiva recebe mais estímulo. A habilidade de *reading* aparece em segundo plano na atividade do diálogo, mas pautada principalmente em leituras em voz alta dos alunos, o que indiretamente influi na prática oral.

As interações entre os modos de fala e escrita neste e em outros momentos registrados nas observações são baseadas em perguntas dos alunos. As decisões de uso tomadas pela professora mostram que o que ela comunica por meio de um modo semiótico

auxilia na compreensão do que é comunicado pelo outro, não sendo necessariamente dependentes um do outro.

Vejamos o quadro com o resumo das atividades desta aula:

| Atividades | Gêneros | Modos Semióticos | Habilidades Linguísticas | Capacidades Comunicativas |
|-------------------|--|---|--|----------------------------------|
| 01 | Atividade pedagógica <i>Grammar</i> | Fala, Escrita, Gestos | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading,</i> <i>Writing</i> | Dizer, Ouvir |
| 02 | Artigo, Diálogo | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática, Som | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir, Ler |
| 03 | Atividade pedagógica <i>Grammar</i> | Fala, Escrita, Gestos | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading,</i> <i>Writing</i> | Dizer, Ouvir |
| 04 | Artigo | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir, Ler |
| 05 | Artigo | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática, | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir, Ler |

Quadro 10: Resumo de fatores multimodais e de ensino comunicativo na aula 01 – Prof. Elisa

Considerando as diferentes atividades, os modos semióticos pelas quais elas se realizam e de acordo com a decisão de uso multissemiótico da docente, apontamos algumas características multimodais nas aulas de inglês/LE, ou seja, modos semióticos se relacionam, auxiliando um ao outro, na função de esclarecer sentido em língua estrangeira. Esta relação é constante entre os modos fala e gestos, fala e escrita, principalmente da escrita no quadro branco, quando a professora utiliza este recurso para uso do modo escrito, muitas vezes para esclarecer dúvidas de ortografia e pronúncia dos alunos. No entanto, mesmo havendo características multimodais nas aulas observadas, as professoras ainda tendem a focar na aprendizagem da estrutura da língua do que do seu uso.

O modo imagem faz parte de três das cinco atividades trabalhadas em sala de aula e somente na primeira é que há uma referência clara aos aspectos visuais. A professora pergunta sobre a aparência dos participantes da imagem, detalhe importante para a compreensão do gênero artigo em questão (figura 13) e do diálogo, outro gênero parte da

atividade 02. Nas demais atividades, as fotos que acompanham o artigo cumprem papel ilustrativo para o elemento verbal escrito.

A aula da professora Elisa, é um exemplo do estímulo ao desenvolvimento de habilidades linguísticas em geral, no entanto, as capacidades comunicativas são praticadas em nível de compreensão das atividades em sala, ou seja, há comunicação, professora e alunos interagem, mas a atividade comunicativa prevalece para o entendimento das estruturas e forma da língua em sala de aula. E a exemplo da aula de Paula, nesta aula, como um todo, detectamos a presença da prática das quatro habilidades, sendo a mais estimulada pela fala da docente, a habilidade de *listening*. Contudo, atestamos a presença de práticas de ao menos três habilidades em todas as atividades desenvolvidas.

Uma particularidade sobre as capacidades comunicativas é que mesmo sendo estimulada de alguma forma a habilidade de *reading* em todas as atividades, a capacidade de ler é estimulada apenas em três (atividade 02, 04 e 05), pois estas realmente envolvem interpretação do discurso como um todo e não apenas de frases e sentenças isoladas como nas atividades pedagógicas de *Grammar*, as quais demandam o entendimento da forma e estrutura da língua e não de seu uso comunicativo.

3.3.2.2. Aula 2

A segunda aula da professora Elisa foi realizada em 23 de maio de 2012 e teve duração de 1h26min (uma hora e 26 minutos). A atividade 01 trata de uma atividade pedagógica de fotocópia do livro do professor⁶² com exercícios de gramática propostos pelo LD sobre estruturas de *So do I / Neither do I* em um verso (anexo M) e no outro revisa os pontos gramaticais, de vocabulário e pronúncia da unidade 8 (figura 16). Segundo o *Teacher's Book*, o intuito para este tipo de atividade é para a prática em sala ou para estudo pessoal. A docente solicita que os alunos resolvam os exercícios em sala e esclarece dúvidas individuais, utilizando na maioria das vezes o quadro branco para escrever as respostas que são objetivas.

A figura 16 mostra um dos versos da atividade proposta, um exercício de respostas rápidas o círculo vermelho marca o item sobre o qual um dos alunos fez uma pergunta:

⁶²*New English File Pre-Intermediate Teacher's Book*, páginas 170 e 238.

8 Quicktest New English File Teacher's Book Pre-intermediate
Photocopiable © Oxford University Press 2005

GRAMMAR

a Circle a, b, or c.

Example: My name is David.
a am **b is** c are

- 1 **A** Did Sam phone this afternoon?
B No, phoned.
a anybody b somebody **c nobody**
- 2 We didn't go this summer.
a anywhere b somewhere c nowhere
- 3 I've bought really nice for your birthday.
a anything **b something** c nothing
- 4 **A** How much milk is there? **B** Only a .
a little b few c none
- 5 This car isn't . We need a larger one.
a enough big **b big enough** c too big
- 6 I'm on a diet so I shouldn't eat bread.
a too much b too many too
- 7 I can't find my wallet. Please help me .
a look for it b look it for c look for them
- 8 Here are your boots. .
a Put on them b Put on they **c Put them on**
- 9 **A** I love Italian food. **B** . It's delicious.
a So do I b So I do c Neither do I
- 10 **A** I can't drive. **B** Neither I.
a can b can't c am

b Complete the sentences.

Example: I'm English. I'm from London.

- 11 Listen – I have some things important to tell you!
- 12 I didn't do anything last night.
- 13 I can't drink this coffee. It's too hot.
- 14 There are too many people in my class. Forty!
- 15 I don't have enough money for the bus. I need 30 cents more.
- 16 It's warm. Why don't you take your coat off?
- 17 There's a towel on the floor in the bathroom. Pick it up, please.
- 18 **A** I don't like pop music.
B Neither do I. It's awful.
- 19 **A** I've seen that film.
B So have I. I saw it last week.
- 20 **A** I didn't go out last night.
B Neither did I. I was tired.

20

VOCABULARY

a Complete the adjective with *-ing* or *-ed*.

Example: This book is very boring.

- 1 Did you have a relax ing weekend?
- 2 We're going to India tomorrow! I'm really excit ed.
- 3 You look tir ed. Why don't you sit down?
- 4 I don't want to see that film. It's very depress ing.
- 5 I'm bor ed. Let's do something this afternoon.

238

b Complete with a verb.

Example: You're very fair. You should wear sunscreen.

- 6 I don't do enough exercise.
- 7 Could you fill in this form, please?
- 8 You should give up smoking. It's not good for you.
- 9 Hurry up! We're going to be late.
- 10 They don't get on very well. They always argue.

c Complete with one word.

- 11 **A** How much meat do you eat?
B None. I'm a vegetarian.
- 12 I have a few close friends, five or six.
- 13 Turn the radio down. It's too loud.
- 14 The class will be over in ten minutes.
- 15 Could you find out what time the match starts?
- 16 Can you look up these words in your dictionaries?
- 17 Carol looks like her mother. They're identical.
- 18 Martin and John both have red hair.
- 19 Your bag's exactly the same as mine.
- 20 His new film is quite similar to the last one.

PRONUNCIATION

a Write the words from the box in the chart.

| allergic enough healthy again early | | |
|-------------------------------------|----------------|-----------------|
| exercise | turn | photo |
| 1 <u>healthy</u> | 2 <u>early</u> | 3 <u>enough</u> |
| just | begin | |
| 4 <u>allergic</u> | 5 <u>again</u> | |

20

b Underline the stressed syllable.

Example: after noon

- 6 exciting
- 7 anywhere
- 8 lifestyle
- 9 personality
- 10 exactly

10

Total 50

Figura 16: Atividade 01 – Aula 02 – Prof. Elisa

Grande parte do tempo desta atividade foi destinada a tirar dúvidas dos alunos, a transcrição que segue mostra a dúvida do aluno e como a professora o responde:

Aluno: *Sixteen* ((item 16, *vocabulary*, c)), *look for*?

Elisa: *Sixteen, look for? No. Good try, but no. You know why? Because of the words in dictionaries, with dictionaries, guide books. Even books they.. when it means consultation. Do you know these words? ((escreve no quadro as palavras *consult* e *look up*)) You use *look up in*. *Look up in the dictionary, look up means to consult, but they don't use to consult, understand? They use *look up in the dictionaries*. It's a consultation.**

Aluno: *a search?*

Elisa: *a search! Good. Exactly. It's a search also. They use *look up*, only because of the dictionaries. Any more doubts? [...]*⁶³

A transcrição mostra um dos momentos de correção da atividade em que um dos alunos checa a resposta do item c, questão 16 dos exercícios de vocabulário. Neste momento, a fala e a escrita atuam na correção e na explicação sobre sinônimos que a professora escreve. Neste tipo de correção escrita no quadro, a professora também gesticula, aponta ao esclarecer dúvidas e nas aulas observadas de Elisa foi prática constante. A escrita de termos e seus sinônimos ou palavras relacionadas no quadro também é comum, pois desta maneira a docente esclarece dúvidas de pronúncia ou ortografia.

A figura 16 mostra apenas um dos versos da atividade, o outro, como já dito anteriormente, traz exercícios gramaticais sobre as formas de *So do I / Neither do I* (ver anexo M). Esta atividade pedagógica realizada através do *handout* utiliza dos modos semióticos de escrita impressa e de uma imagem estática, mas a abordagem da professora também apresenta a fala, com a função de exemplificação, contextualização e explicação gerais sobre vocabulário, pontos gramaticais e usos específicos. A imagem não influencia a resolução das atividades, embora seja relacionada ao diálogo número 01 da atividade, podendo ter havido uma discussão sobre os componentes da imagem. Sem a menção sobre o elemento imagético, a professora focou na correção da parte gramatical. O LD também não fez referência direta à imagem no enunciado da questão, função exclusivamente ilustrativa para a atividade.

As questões do *handout* tratam-se basicamente de perguntas rápidas e objetivas e para rápida conferência, mas estimulam as habilidades de *reading* e, conseqüentemente de

⁶³ **Aluno:** dezesseis ((item 16)), “look for”?

Elisa: Dezesseis, “look for”? Não. Boa tentativa, mas não. Você sabe porque? Por causa das palavras em dicionários, com dicionários, livros de guia. Até em livros que..quando significa consulta. Você conhece estas palavras? ((escreve no quadro as palavras *consult* e *look up*)) Você usa “look up in”. “Look up in the dictionary”, “look up” significa consultar, mas eles não usam consultar, entende? Eles usam “look up” em dicionários. É uma consulta.

Aluno: uma pesquisa?

Elisa: uma pesquisa! Bom. Exatamente. É uma pesquisa também. Eles usam “look up”, somente por causa de dicionários. Mais alguma dúvida? [...]

writing em escala menor. Com a correção em sala de aula, a professora estimula a habilidade de *speaking*, pois os alunos tiram várias dúvidas sobre a atividade através da oralidade.

A atividade 02 também traz exercícios de revisão, são atividades da unidade 8D do *Workbook* (figura 17), já respondida pelos alunos. Elisa corrige as atividades que apresentam uma subdivisão de gêneros, como um diálogo, e atividades pedagógicas com foco em gramática, vocabulário e pronúncia. A docente solicitou a leitura em voz alta do diálogo a dois alunos, corrigiu pronúncia com a turma e esclareceu vocabulário deste texto.

8

D

There are two things in life for which we are never truly prepared: Twins.
Josh Bilings, American cartoonist

'I'm Jim.' 'So am I.'

1 GRAMMAR *so, neither + auxiliaries*

a Complete the conversation with words from the box.

am so would neither were

A Hi, Sue. What are you doing on Saturday?

B I'm going to that lecture on 'finding out about your family'.

A So I am. I'm not sure how much we'll learn though.

B Neither am I. But I want to learn more about my great-grandparents.

A Do I. Mine were born at the end of the 19th century!

B So do mine. Did they live in London?

A Yes, they did. I'd love to find out more about other members of the family too.

B So do I. Let's go together. I'll pick you up at eight.

A OK. See you then.

b Agree with the statements.

1 I love dancing.
So do I.

2 I hated our school uniform.

3 I don't have any money.

4 I'm not sure what the answer is.

5 I can play the guitar.

6 I've only been there once.

7 I would love to go to Australia.

8 I went camping last year.

2 VOCABULARY *similarities*

Complete the text with words from the box.

as both (x2) like neither so (x2) similar



In our family, we all look quite 1 similar. I have dark hair and dark eyes and 2 as do my parents and brother and sister. My brother and sister 3 both have big noses, and my mouth is exactly the same 4 like my sister's.

I think I look 5 so my mum – we are 6 both quite tall. We also like and dislike the same things. I love old books and 7 neither does she, and I don't like sport and 8 so does she. People often think we're sisters, not mother and daughter!

3 PRONUNCIATION *word stress*

a Underline the stressed syllable in these words.

| | |
|-------------|---------------|
| 1 identical | 6 political |
| 2 adopt | 7 investigate |
| 3 baby | 8 personality |
| 4 student | 9 medical |
| 5 exercise | 10 romantic |

b Practise saying the words.

Study Link: Student's Book p.140 Grammar Book 8D

75

Figura 17: Atividade 02 – Aula 02 – Prof. Elisa

Esta atividade teve como foco a correção da unidade do *Workbook* que é feita completamente de forma oral, sem a escrita no quadro. Assim o modo de fala foi parte importante da abordagem da professora, pois foi através desta que se explicou, exemplificou e contextualizou os significados. Fez parte do gênero, o modo escrita cuja *affordance* foi o texto impresso e tem a função de propor as atividades a serem executadas por escrito. A imagem presente no exercício de 02, *vocabulary*, acompanhou o texto a ser completado pelo aluno, mas não exerceu influência sobre sua resolução, cumprindo uma função meramente ilustrativa, tanto na realização da atividade como na correção em si, pois a professora também não mencionou a imagem presente, apenas solicitou que dois alunos lessem em voz alta o texto completo. Neste caso, esta foi uma forma de correção diferente dos demais itens da atividade, pois os alunos tendem a completar somente as lacunas, devido à objetividade do exercício. O modo gestual se tornou mais evidente nas expressões faciais da professora ao fazer a correção do item 03 *Pronunciation*.

As habilidades de *reading* e *writing*, desenvolvidas durante a resolução dos exercícios não foram executadas em sala, pois os alunos já haviam feito a atividade previamente, mas da mesma forma que os exercícios do *handout* da atividade 01, requerem respostas objetivas com foco na estrutura da língua. Ainda assim houve uma prática de *reading*, na leitura dos enunciados e das respostas. A leitura em voz alta do texto do item *vocabulary* estimulou uma prática de *speaking*, em menor grau, já que também foi estimulada quando os alunos fizeram questionamentos.

A atividade 03 abordou a introdução da unidade 9A do LD, cujo nome é *What a week!* e tem como objetivo abordar o *Past Perfect*, alguns advérbios como *suddenly*, *immediately*, revisa pronúncia de sons de vogais e *sentence stress*⁶⁴. O gênero inicial da unidade trouxe uma seleção de 06 (seis) histórias reais, adaptadas de um jornal britânico, como informa . Por solicitação da professora, os alunos leram as histórias (figura 18) para combiná-las com seus finais dispostos aleatoriamente (figura 20): *What are you going to do now? I'm going to give you some time and you are going to read.. the text. [...] okay, alright, read! I'll give some time to read. ((Alunos fazem a atividade))*⁶⁵.

⁶⁴ Acentuação de sentença.

⁶⁵ **Elisa:** O que vocês vão fazer agora? Eu vou dar um tempo pra vocês e vocês vão ler.. o texto. [...] ok, certo, leiam! Eu darei um tempo pra vocês lerem. Vamos! Coragem! Leiam! [...] Sim. Vocês devem relacionar. Ok. Vocês leram e relacionaram? As partes extras estão na página 101 ((Alunos fazem a atividade)).

Terminada a leitura, a professora tira dúvidas de vocabulário, explora os itens *a e b* desta atividade, utiliza o quadro branco, gesticula e imita algumas expressões, como *screaming e snoring*.

9
A

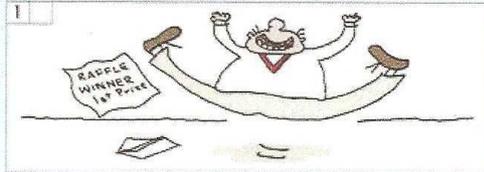
G past perfect
V adverbs: *suddenly, immediately, etc.*
P revision of vowel sounds, sentence stress

What a week!

She had left the door open
so the man went into her house.

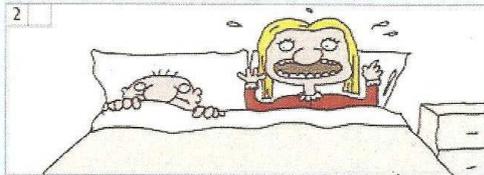
Fact is always stranger than fiction.

Here is a selection of true stories from around the world last week.



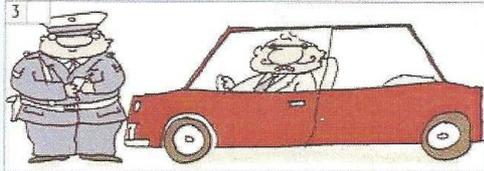
Prize of the week.

1 James Bolton, who is unemployed, was very excited when he won first prize in a raffle last week. The prize was a weekend for two at a hotel in Bournemouth on the south coast of England. Unfortunately, he was less excited when he saw the name of the hotel.



Mistake of the week

2 A 33-year-old Norwegian man came home one night from the pub and got into bed next to his wife. The woman immediately woke up, screamed, and jumped out of bed. 'Who are you?' asked the man. 'You aren't my wife.'



Helpful advice of the week

3 An Italian was driving along the motorway when his cousin phoned him on his mobile. He told him to drive more slowly, because the police were waiting a few kilometres ahead to catch drivers who were going too fast. The driver slowed down, but two kilometres later the police stopped him and gave him a fine.



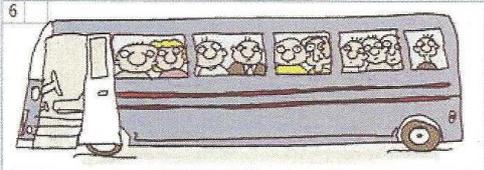
Animal story of the week

4 Nurse Katie Parfitt from Manchester couldn't understand why her cat was behaving so strangely. The cat came home, attacked her bed, and then jumped on her plate while she was having her dinner. Then it fell asleep and began snoring. The next day when she spoke to her neighbour the mystery was solved.



Honest citizen of the week

5 A man in Baltimore was arrested last week when he tried to become a policeman. When he filled in his application form for the job, he answered 'yes' to the question, 'Have you ever committed a crime?'



Romantic hero of the week

6 The passengers on a German bus were amazed when their driver suddenly stopped the bus, got out, and began hitting a man who was making a phone call in a public phone box. First, the bus driver hit the man twice. Then the other man hit the bus driver very hard with the phone. The passengers were left sitting in the bus, and the bus driver was taken to hospital.

Adapted from a British newspaper

Figura 18: Parte 01 – atividade 03 – Aula 02 – Prof. Elisa

Nesta atividade, Elisa apresentou uma mudança de abordagem proposta pelo *Lesson Plan* do LD (anexo N), que pede inicialmente o foco nas imagens (figura 18), como diz o item *a* de *Speaking & Reading*. A professora, no entanto decidiu iniciar a atividade pela leitura silenciosa em sala de aula e escreve no quadro branco algumas palavras retiradas do texto para tirar dúvidas de vocabulário. Assim, em relação ao uso de imagens desta atividade, a professora se referiu a estas apenas durante a correção seguindo o enunciado, mas não as utilizou como uma preparação para a leitura, como sugerira o LD, fazendo com que a atividade tivesse foco na habilidade de *reading*, não havendo uma prática comunicativa de *speaking*. A figura 19 mostra a reprodução do que Elisa escreveu:

RAFFLE
 SCREAMED (TO SCREAM)
 A FINE
 SNORING (TO SNORE)
 ARRESTED (TO ARREST)
 AMAZED = SURPRISED

Figura 19: Reprodução do quadro – Atividade 03 – Aula 02 – Prof. Elisa

Neste momento da aula, a professora escreve os vocábulos que os alunos têm dúvidas. Ao explicar *raffle*, preferiu ler o significado em inglês no dicionário e disse a tradução em português. Ela acrescenta outras palavras do texto e explica cada uma. Elisa alia os modos de fala para fornecer contextualizações e explicações de vocabulário, juntamente com sua escrita no quadro branco, que acontecem simultaneamente (figura 19) e cumpre a mesma função. A expressão facial e corporal da professora neste momento também se torna evidente. Vejamos a transcrição da fala de Elisa:

Elisa: [...] *I'm going to tell you. A raffle, ((lê o significado)). It's also called sorteio. Right, a raffle?.. The verb to scream ((grita baixo para exemplificar e escreve no quadro)) more than shout. Scream. A fine, you know, AMC⁶⁶? People look to give fines, to fine you, to fine me, alright? You are driving and talking on the mobile, and the people from AMC are there, looking at you and.. Give you a fine. I don't know how much. Do you know? Have you ever been fined? [...] Snoring, the verb to snore. Some people have difficulty, they sleep ((imita o som))*

⁶⁶ Órgão municipal responsável pela fiscalização do trânsito em Fortaleza.

*Do you understand? They can't breathe well, so they snore. (xxx) don't like it, alright?*⁶⁷

Na transcrição podemos perceber que além da fala e da escrita, a professora utiliza outro modo para expressar o significado de *scream* e *snoring*, como reproduzir sons característicos que auxiliem na compreensão por parte dos alunos, como no ato de gritar em sala de aula e imitar o som de roncos, deste modo utiliza o som e a expressão facial.

A figura 18 mostra as imagens integrantes da atividade e uma parte do texto, que deve ser combinada com seus respectivos finais colocados aleatoriamente, na página 101 do LD, como mostra a figura 20, item b.

1 SPEAKING & READING

a Look at the pictures 1–6 on p.100.
In which picture can you see...?

- somebody **screaming**
- someone getting a **fine**
- somebody winning a **raffle**
- something **snoring**
- somebody being **arrested**
- some passengers looking **amazed**

b Read the stories and look at the pictures.
Then in pairs, match them with their endings A–F.

A They had seen him using his mobile phone while he was driving.

B He had discovered the day before that his wife was having an affair with the man in the phone box.

C When they questioned him, the man admitted he had stolen a car a few months before and had robbed five people in Texas.

D The neighbour had seen it earlier that evening in the local pub. One of the customers had given it a drink of rum. Luckily, it has not become an alcoholic!

E It was the hotel where he had worked as a porter the previous month. He had lost his job there.

F The man had accidentally gone into his neighbour's house. The neighbour had left the back door open as she was waiting for her husband to come home.

Figura 20: Parte 02 da atividade 03 – Aula 02 – Prof. Elisa

Após a leitura dos alunos, Elisa se refere às imagens e aos fragmentos das histórias das personagens, seguindo as instruções do item *a*, assim se faz o uso do modo

⁶⁷**Elisa:** [...] Vou dizer a vocês. “A raffle”, ((lê o significado)). É também chamado de “sorteio”. Certo, “a raffle”?.. O verbo “to scream” ((finge que grita baixo e escreve no quadro)) mais que “shout”. “Scream”. “A fine”, sabe a AMC? Pessoas procuram multar, multar você, me multar. Certo? Você está dirigindo e falando ao telefone, e as pessoas da AMC estão lá, olhando pra você e.. lhe dão uma multa. Eu não sei de quanto. Vocês sabem? Vocês já foram multados? Roncar. O verbo roncar. Algumas pessoas têm dificuldades, eles dormem ((imita o som)) Entendem? Eles não conseguem respirar bem, aí eles roncam. (xxx) não gosto. Certo?

imagem estática, com as imagens propostas pelo gênero. Na transcrição, apresentamos em parte o momento de correção do item a:

Elisa: [...] *Please, page 101.. I'm going to ask you, in which picture can you see somebody screaming? Picture?*

Alunos: 2 ((imagem 2 da atividade)).

Elisa: *2. Someone getting a fine?*

Alunos: 3

Elisa: *Someone winning a raffle?*

Alunos: 1 [...] ⁶⁸

Os alunos já haviam lido as histórias e seus 06 (seis) finais no item *b*, houve o uso do modo escrita no LD, que dá materialidade às histórias e ao enunciado da atividade. A habilidade de *reading* foi praticada na leitura silenciosa dos alunos, já a prática de *speaking* ocorreu principalmente no momento de esclarecimento de dúvidas, quando professora e alunos interagem buscando uma melhor compreensão de elementos da atividade, mas não em relação às imagens.

A segunda aula de Elisa, em parte, teve foco na forma da língua com exercícios cujos objetivos tinham função principal de assuntos trabalhados nas lições anteriores do LD, como pontos gramaticais, vocabulário e pronúncia, e deu início à unidade seguinte. Segue o quadro com resumo de análise da aula 02:

| Atividades | Gêneros | Modos Semióticos | Habilidades Linguísticas | Capacidades Comunicativas |
|------------|---|---|--|---------------------------|
| 01 | Atividade pedagógica <i>Grammar</i> | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading,</i> <i>Writing</i> | Dizer, Ouvir |
| 02 | Atividade, Pedagógica <i>Workbook</i> (relato) | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática, | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading</i> | Dizer, Ouvir, Ler |
| 03 | Atividade pedagógica <i>Speaking & Reading,</i> (artigos) | Fala, Escrita, Gestos, Imagem estática, Som | <i>Listening,</i> <i>Speaking,</i> <i>Reading,</i> | Dizer, Ouvir, Ler |

Quadro 11: Resumo de fatores multimodais e de ensino comunicativo na aula 02 – Prof. Elisa

⁶⁸ **Elisa:**[...]Por favor, página 101.. Eu pergunto a vocês, em qual figura podem ver uma pessoa gritando? Figura? **Alunos:** 2 ((imagem 2 da atividade)).

Elisa: 2. Alguém levando uma multa?

Alunos: 3

Elisa: Alguém ganhando um sorteio?

Alunos: 1 [...]

Como podemos verificar no resumo, os gêneros abordados na aula se caracterizam como atividades pedagógicas, mas duas apresentam outros gêneros, a atividade 02 apresentou um relato e a atividade 03 artigos adaptados de um jornal. Esta característica mostra que há uma tendência do foco da aula na forma da língua, mais do que no seu uso, ou seja, mais em habilidades linguísticas do que em capacidades comunicativas, embora haja o estímulo às últimas por meio das primeiras.

Verificamos também a relação entre os modos semióticos fala, escrita, gestos e som na abordagem de Elisa, a exemplo da figura 19. Uma característica particular do uso do som nesta atividade é que sua *affordance* se realiza por meio da voz da professora. O modo imagem está presente em três atividades, mas em duas destas cumpre função apenas ilustrativa, exceto pela atividade 03 que faz uso das imagens representando cada um dos relatos e as utiliza como exercício de compreensão de vocabulário da unidade (figura 20). No entanto, a professora não utilizou somente as imagens presentes na atividade para esclarecer significados exigidos pelo exercício do item a, Elisa também os pontuou no quadro, exemplificando-os e contextualizando-os oralmente e ocasionalmente fornecendo outro vocabulário relacionado pelo modo escrita cuja *affordance* é a escrita à mão no quadro branco, como já mencionado.

Como na aula 01, detectamos um estímulo maior às habilidades linguísticas do que às capacidades comunicativas, pois verificamos que as quatro habilidades são praticadas, mas não há grande ênfase de desenvolvimento de todas as capacidades durante a aula. A capacidade de ler, por exemplo, só é estimulada em duas atividades, pois nestas se encontram unidades de textos contextualizados e não apenas sentenças isoladas, cuja função não se concentra no uso comunicativo da língua.

Podemos concluir pela descrição das aulas de Elisa que estas também apresentam características multimodais, principalmente por haver uma relação entre os usos de diferentes modos semióticos e a comunicação com os alunos na língua inglesa, ou seja, através dos modos de fala, escrita, gestos, som e imagem estática que a docente transmite significado na língua-alvo. Contudo, há ainda uma tendência para privilegiar os elementos linguísticos das atividades em detrimento dos não-linguísticos, como no caso das imagens da atividade 13 (figura 18), as quais poderiam despertar discussões e prática comunicativa da habilidade oral.

Nesta subseção, apresentamos a análise de quatro aulas observadas durante o semestre de 2012.1. A escolha da aula 01 de cada docente deveu-se à apresentação de ao menos um gênero em comum a ambas, a aula 02, no entanto, foram as aulas seguintes observadas de cada docente. Na análise apresentada concentramo-nos em identificar os gêneros trabalhados, os modos semióticos pelos quais foram abordados e os elementos referentes ao ensino comunicativo para a aprendizagem da língua inglesa.

A próxima subseção apresenta a análise de um gênero trabalhado pelas professoras Paula e Elisa, utilizando o mesmo material, o LD.

3.2.3. Análise da abordagem do gênero artigo

Como já mencionamos, durante as observações detectamos diversos gêneros cuja abordagem é essencialmente multimodal, seja pelas instruções do LD, ou da abordagem do docente. Dentre as diversas atividades observadas, apresentamos a seguir a descrição e análise da abordagem de artigos pelas professoras Paula e Elisa, com foco em suas decisões de uso de diferentes modos semióticos para desenvolver diferentes habilidades comunicativas.

O gênero artigo é um tipo de gênero jornalístico publicado em jornais ou revistas, nos quais é comum a presença dos modos semióticos escrita e imagem estática. Nos materiais didáticos de língua estrangeira podem ser encontrados numa versão adaptada para o ensino, a exemplo dos artigos analisados nesta seção. Identificamos nestes algumas características alheias ao gênero em seu “habitat natural”, são as diferentes ações que se realizam nas atividades desenvolvidas pelo LD através de diferentes modos, cada um com um uso específico dentro do todo ao que chamamos atividade pedagógica.

Escolhemos o gênero artigo, pois este é um dos gêneros mais trabalhados durante as aulas de ambas as turmas e apresentam tanto características similares quanto distintas. São na maioria das vezes adaptados de revistas ou jornais, os artigos em questão foram extraídos do LD e são textos adaptados da revista *Sunday Times* e de um jornal britânico não identificado. Outra característica peculiar destes é que são exemplos de gêneros que têm como foco principal praticar a habilidade comunicativa de *reading* (leitura), podendo desenvolver também outras habilidades, como *speaking* ou *listening*.

3.2.3.1. Artigo – Professora Paula

A professora Paula trabalhou o gênero artigo que tem como título *How much can you learn in a month?*⁶⁹ utilizando os modos semióticos fala, escrita e gestos⁷⁰, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento das habilidades de *reading*, *listening* e *speaking* (figura 21). Já apresentamos este texto na análise da aula 01 desta docente (página 85), mas com o foco na aula como uma unidade. Neste momento, de forma mais específica, analisamos a função dos modos semióticos na abordagem docente e os como os elementos de ensino comunicativo são estimulados.

A docente iniciou a apresentação do gênero pelo modo semiótico fala, como mostra o trecho transcrito abaixo:

Paula: *There is one text, I would like you to read. There is a woman, I think she is a journalist. She tried to learn Polish in a month. Can you imagine the consequences?.. As you said.. eh.. what can we learn about Japanese in a month? To say “hello”.. “good bye”.. ((alunos respondem, som baixo)) “my name is”.. “how are you?”.. Okay, let’s read and see what happened to Anna. ((lê o enunciado da atividade)) [...] So, how much can we learn in a month? S1, can you start reading on page 57?*⁷¹

No momento dessa introdução, Paula resumiu em discurso próprio o assunto do texto que seria lido para em seguida contextualizá-lo e fazer perguntas para que os alunos primeiramente inferissem, antes da leitura, sobre as consequências do que poderia acontecer com uma pessoa que tentasse aprender uma língua em um mês.

A abordagem do artigo em particular, apresentou o uso do modo fala, realizado pela *affordance* de reprodução de palavras através da voz, para dar suporte à significação⁷², fazer questionamentos sobre a compreensão e correção de pronúncia por parte dos alunos, além da apresentação do texto já mencionada. No trecho transcrito percebemos o uso da fala como estímulo para a prática de *listening*, visto que no mero falar da docente na LE alvo, faz

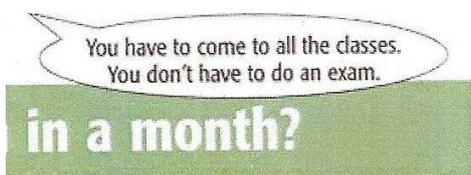
⁶⁹ Página 56 e 57,

⁷⁰ Embora não haja registros visuais de que a professora utilizou gestos durante sua aula, há registros escritos nas anotações das fichas de observação da pesquisadora.

⁷¹ **Paula:** Tem um texto, eu gostaria que lessem. Há uma mulher, eu acho que ela é jornalista. Ela tentou aprender polonês por um mês. Podem imaginar as consequências?.. Como disseram.. éh.. o que podemos aprender em japonês em um mês? Dizer “olá”.. “tchau”.. ((alunos respondem, som baixo)) “meu nome é”.. “como vai?”.. Ok, vamos ler e ver o que aconteceu com Ana. ((lê o enunciado da atividade)) [...] Então, o quanto podemos aprender em um mês? S1, pode começara leitura na página 57?

⁷² A decisão da docente por apresentar o assunto do texto pelo modo semiótico fala dá suporte à identificação de significados pelos alunos, pois contribui para a compreensão do texto antes da leitura propriamente dita.

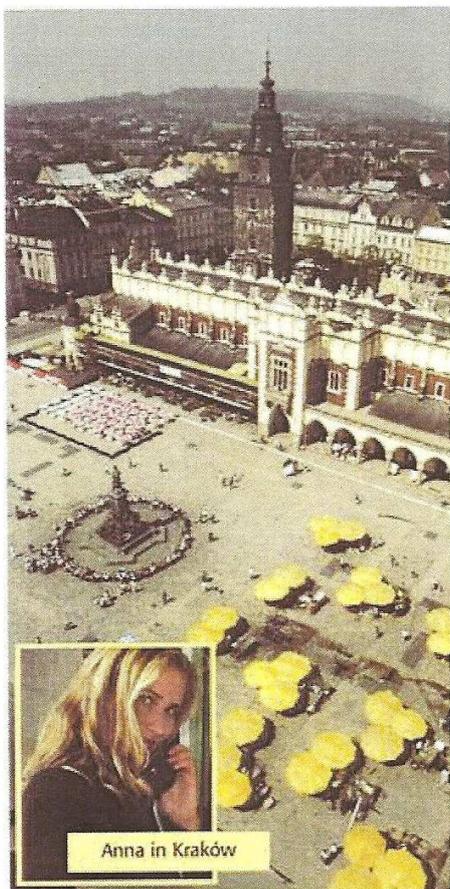
com que alunos exercitem a prática auditiva, mas quando é utilizada para fazer questionamentos incita também a prática de *speaking*.



3 READING & LISTENING

- a Do you think people from your country are good at learning languages? Why (not)?
- b Read about Anna, a British journalist who did an intensive Polish course. Then cover the article and answer the questions.

- 1 What languages did Anna already know?
- 2 Why did she choose to learn Polish?
- 3 Where did she do the course?
- 4 What did she think was the most difficult thing about Polish?
- 5 Where is she going to do the 'tests'?
- 6 What five things does she have to do?
- 7 What are the rules?



How much can you learn in a month?

I work for a magazine, which was doing an article about British language learners. As an experiment, they asked me to learn a completely new language for one month. Then I had to go to the country and do some 'tests' to see if I could 'survive' in different situations. I decided to learn Polish because my great-grandmother was Polish and I have some relatives there. I can already speak French and Spanish quite well but Polish isn't a Latin-based language so I knew it would be completely different.

I did a one-month intensive course at a language school in Birmingham. I thought I was good at languages before I started learning Polish, but now I'm not so sure. I found it incredibly difficult. The grammar was really complicated and the words were not like any other language I know so it was very hard to remember them. For example, I thought 'football' was more or less an international word, but in Polish it's *piłka nożna*. And the pronunciation is unbelievable! Every word is full of z's where you don't expect them, like *jeździsz* which means 'you go'.

My course finished yesterday and I'm going to Kraków for the weekend to do my tests. A local guide called Kasia is coming with me and is going to give me a mark out of 10.

These are the tests and the rules:

Tests

You have to...

- 1 get a taxi.
- 2 order a drink in a bar.
- 3 ask for directions (and follow them).
- 4 phone and ask to speak to someone.
- 5 ask somebody the time.

Rules

- you mustn't use a dictionary or phrasebook.
- you mustn't speak English at any time.
- you mustn't use your hands or mime.

Figura 21: Artigo – Prof. Paula

A partir da leitura do enunciado presente no LD e mostrado na observação da transcrição, o modo semiótico escrito é utilizado simultaneamente à fala, devido à leitura do enunciado da questão (figura 22) na abordagem de Paula. É pela leitura em voz alta da professora que indicamos mais uma prática da habilidade de *listening* pelos alunos, além da habilidade de *reading*, praticada tanto pelos alunos que lêem o texto em voz alta, quanto os que somente acompanham. A leitura em voz alta, porém relaciona também o estímulo da prática de *speaking*⁷³, completando assim a terceira habilidade estimulada pelo modo escrita.

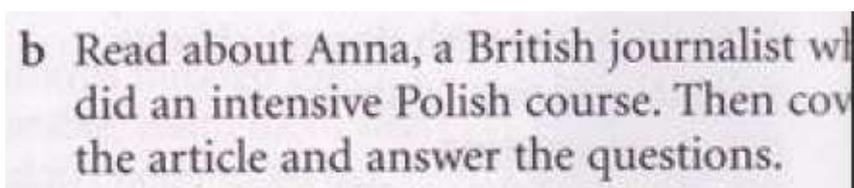


Figura 22: Enunciado da realização da atividade – Artigo – Prof. Paula

O terceiro modo utilizado é o gestual, que no caso desta atividade, não estimulou habilidades de forma direta, mas contribui para a significação. Um dos momentos em que Paula utiliza gestos na aula foi transcrito abaixo:

Paula: *Alright. So, remember she is going to do tests, what are the tests about, M... ? ((Aluno ler sobre os testes na figura 21)) [...]*

Paula: *do you think this is easy or hard? Easy? You get a taxi.. you just.. wave.. ((faz gestos de acenar para taxi)) [...]* okay, what else?((Aluno continua a leitura)) [...]

Paula: *How difficult this is? Can I have a beer or a cup of coffee? Is it hard?*

Alunos: *No.. ((Alunos riem))*⁷⁴

Os modos de fala e escrita se revezam também no momento acima e estimulam as mesmas habilidades citadas anteriormente, como em quando a professora questiona sobre o que foi lido pelo aluno (fala) e na leitura do aluno (escrita). Os gestos, por sua vez, dão suporte à significação, mas não estimulam diretamente às práticas de habilidades linguísticas, embora seja uma prática comunicativa frequente e muito comum em aulas de LE. Neste momento o modo gestual utilizado nesse momento não influencia diretamente na execução da atividade, apenas na compreensão de parte do texto, na qual se esclarece o que a personagem

⁷³Mesmo não havendo estímulo à criação do discurso próprio no decorrer da atividade, como em diálogos ou em uma conversação, a prática da habilidade de *speaking* foi considerada, pois o desenvolvimento da leitura em voz alta também faz uso de conhecimentos pertencentes à fala, como a pronúncia, entonação e fluência.

⁷⁴**Paula:** Certo. Então, lembram que ela está indo fazer os testes, sobre o que são os testes, M...? ((aluno ler sobre os testes na figura 21)) [...]

Paula: Vocês acham que isso é fácil ou difícil? Fácil? Você pegar um taxi.. você só.. acena.. ((faz gestos de acenar para taxi)) [...]

Paula: O quanto isso é difícil? Gostaria de uma cerveja ou uma xícara de café? Isso é difícil?

Alunos: Não.. ((alunos riem))

não poderia fazer durante o teste mencionado, mas dependendo da abordagem, podem estimular outras habilidades comunicativas.

Os modos de imagem estática e som foram presentes no gênero. A imagem em questão (figura 21) identificou a personagem do texto e o local em que se passa a história. No entanto, a parte imagética não sofre referências diretas, nem por meio da abordagem da docente ou por algum enunciado correspondente no LD. O modo de som, mesmo sendo aplicado na atividade, este não foi explorado pela professora.

No quadro 12 relacionamos sumariamente os modos semióticos realizados, suas *affordances*, o uso em sala e as habilidades linguísticas estimuladas na abordagem da professora Paula.

| GÊNERO: ARTIGO | | | |
|------------------------|--|---|-------------------------------------|
| Modo Semiótico | <i>Affordance</i> | Uso | Habilidades Linguísticas |
| Fala | Reprodução de palavras através da voz da docente; Reprodução do áudio da voz da personagem do artigo. | Apresentação do texto. Fazer questionamentos. Dar instruções. Correção de pronúncia. Dar suporte à identificação. | <i>Listening, speaking</i> |
| Escrita | Texto impresso | Leitura em voz alta do enunciado da questão de compreensão; Leitura em voz alta pelos alunos | <i>Listening, reading, speaking</i> |
| Gestos | Gestos de perguntar por hora, acenar para taxi, etc. | Discussão sobre testes | - |
| Imagem Estática | - | Não foi explorada | - |
| Som | Barulhos específicos de carros, pessoas passando, ou do ambiente em geral | Não foi explorado | - |

Quadro 12: Resumo – multimodalidade e gênero artigo – Prof. Paula.

Relacionamos acima, os modos semióticos, com suas respectivas *affordances* e seu uso específico no desenvolvimento da atividade, com exceção dos modos imagem estática

e som que estão presente. A respeito do som, o material reproduzido em áudio é o que transmite este modo, com ele o modo fala da personagem da atividade, porém, ao explorar o material de áudio, a Paula se concentra na fala, ou seja, somente na linguagem verbal, mas não chama atenção para os sons característicos de rua.

Neste gênero, o modo de fala é realizado através de duas *affordances* diferentes: a voz da professora e a reprodução do áudio da atividade de *listening* do LD. De ambas as maneiras, a fala exerce principalmente o estímulo às práticas de *listening*

As habilidades linguísticas apontadas no quadro foram estimuladas pela atuação da docente que intercalou modos semióticos para trabalhar o gênero artigo que dá o contexto principal da unidade do LD. A mudança e presença, às vezes simultâneas, de mais de um modo semiótico caracteriza a abordagem de Paula como multimodal. Em seguida, analisamos a abordagem de outro artigo, cuja fonte é o LD, na turma da professora Elisa.

3.2.3.2. Artigo – Professora Elisa

A docente Elisa aborda o gênero artigo cujo título é *How old is your body* através dos modos semióticos fala, escrita e imagem, em momentos às vezes simultâneos, mas com propósitos diferentes para promover a comunicação e a compreensão dos alunos. Apresentamos abaixo o uso do modo fala pela professora:

Elisa: *Let's begin.. Ok, so 8B ((unidade do livro didático)), let's begin with our unit... "How old is your body?".. We are going to talk about life style, exercise, social life, (xxx), it is something very.. how can I say.. updated.. something that is commented a lot. [...] I love reading articles on health and nutrition, right? And I know that in the United States ((escreve no quadro)), 50% of people, of the population are obese, that's why the doctors, nurses and people from health, people who work with health are very, very worried about this. [...] In Brazil, in three years time, at the most five years time, we'll have 50% of our population also obese. Isn't incredible? It's terrible, right? [...]*⁷⁵

⁷⁵**Elisa:** *Let's begin.. Ok, so 8B ((unidade do livro didático)), let's begin with our unit... "How old is your body?".. We are going to talk about life style, exercise, social life, (xxx), it is something very.. how can I say.. updated.. something that is commented a lot. [...] I love reading articles on health and nutrition, right? And I know that in the United States ((escreve no quadro)), 50% of people, of the population are obese, that's why the doctors, nurses and people from health, people who work with health are very, very worried about this. [...] In Brazil, in three years time, at the most five years time, we'll have 50% of our population also obese. Isn't incredible? It's terrible, right? [...]*

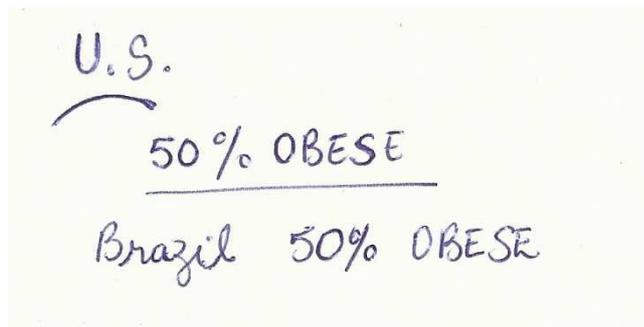


Figura 23: Reprodução do quadro – Artigo – Prof. Elisa.

A fala, na introdução, foi escolhida por Elisa para iniciar a abordagem da referida unidade do livro didático, em seguida para transmitir informações de contexto cultural de Brasil e Estados Unidos sobre o assunto do artigo: saúde e estilo de vida. Com as informações presentes na fala, percebemos que a docente utiliza este modo semiótico também para dar suporte à significação, introduzindo o assunto. Ao mesmo tempo, observamos a presença simultânea da escrita (Ex: quando a docente lê o título da unidade e a ação de escrever no quadro) também dando suporte à identificação de significados.

A figura 23 demonstra a escrita de Elisa no quadro branco. À medida que a professora citava um dado, o escrevia e o enfatizava sublinhando. O ato de sublinhar os termos é um recurso visual que a docente utiliza para chamar atenção do aluno para aquele termo, mostrando que este é importante para o significado. Na figura abaixo, a professora sublinhou o termo que se refere ao país e o dado sobre obesidade que aparece em seu discurso.

Os modos semióticos de fala e escrita, mostrados acima na transcrição e figura 23, dão um ao outro suporte para que os alunos identifiquem significados. Também ocorre, simultaneamente, o ato de sublinhar termos no quadro branco, enfatizando o que é considerado importante para o significado. Na abordagem de Elisa, se o aluno não concebe significado por um meio, é mais provável que identifique pelos outros, que por sua vez, são atrelados ao primeiro.

A parte imagética do artigo tem referência escrita e falada, não no texto em si, mas na atividade de compreensão do mesmo⁷⁶. A figura 24 mostra a representação escrita presente no LD: uma questão se referindo à imagem para que o aluno desenvolva a atividade. A docente também se refere à imagem, mas por meio da leitura em voz alta do enunciado

⁷⁶ Como a abordagem do gênero segue também as atividades de compreensão do livro didático, estas são consideradas como parte do mesmo.

abaixo, não havendo uma promoção de discussão do significado imagético, como a aparência do participante, por exemplo, relevante para a discussão do tema e recomendada pelo plano de aula presente no livro do professor⁷⁷.

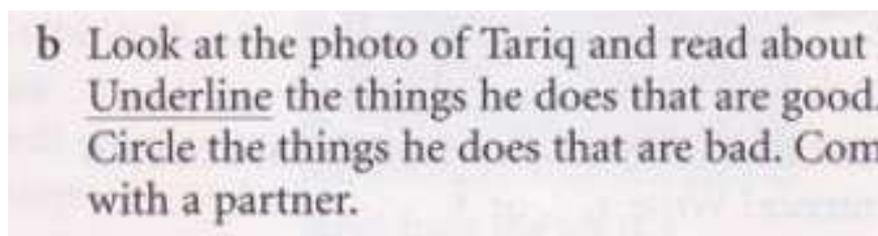


Figura 24: Enunciado da atividade do artigo – Prof. Elisa

Além de se referir à imagem, a questão pede que os alunos sublinhem e circulem trechos do artigo, identificando sua compreensão do que a personagem faz de bom ou ruim para a saúde. Notamos ainda um recurso visual no enunciado *underline*, já sublinhado na questão, não sendo necessário que os alunos ou o docente traduza o que deve ser feito. O mesmo, porém, não acontece com *circle* no enunciado. Os atos de sublinhar e circular solicitados aos alunos são recursos imagéticos que auxiliam na checagem de compreensão do texto, embora não sejam citados, além do momento da leitura, pela docente, pois esta se concentra em perguntar as ações da personagem pelo modo fala, ou seja, checando as respostas dos alunos oralmente, utilizando a escrita no quadro branco somente para tirar dúvidas de pronúncia e ortografia.

A figura 25 mostra o artigo como está no livro do aluno. Durante a abordagem deste gênero, as habilidades linguísticas trabalhadas foram *listening*, durante o uso do modo semiótico fala. A habilidade de *speaking* é desenvolvida pelo modo escrita, estimulado principalmente pela leitura em voz alta de partes do texto, da atividade e respostas de compreensão do livro didático. A habilidade *reading* foi a mais trabalhada por diferentes modos, em diferentes *affordances*, através da escrita (no quadro branco ou presente no livro) e da imagem (foto da participante).

⁷⁷ *New English File Pre-Intermediate Teacher's Book*, página 119.

8

B

G quantifiers, *too, not enough*V health and lifestyle: *wear sunscreen, etc.*

P /s/, /w/, /t/, /e/: linking

I eat too much meat.
I don't drink enough water.

How old is your body?

How old are you? How old is your body? The answer to these two questions isn't always the same. Our body age can be much younger or much older than our calendar age (even eighteen years different!). We can now calculate our body age by answering questions about the way we live. If our body age is older than our calendar age, we should change our lifestyle.

EXERCISE

I know I'm too fat because I don't do enough exercise. I spend too much time sitting in studios. All I do is play squash, but I don't play very often – about once a month. I would go to a gym if I had more time.

DIET

I eat quite a lot of fresh food and a lot of fruit, but I probably eat too much meat. My girlfriend says I don't drink enough water. I drink a little alcohol – just a glass of red wine with my dinner. But I don't drink any beer. I drink a lot of coffee. It goes with the job.

LIFESTYLE

Like everybody I'm too busy! There aren't enough hours in the day. I love my job but I work too much (sometimes I spend 14 hours a day in the studio – that's too many). I often feel a bit tense and irritable. I smoke a few cigarettes when I go out, but I'm not a regular smoker. I only wear sunscreen when I go to the beach. My skin is quite dark so I don't think it's a problem.

PERSONALITY

I'm quite pessimistic. I always think that things will go wrong – and they usually do, especially at work.

SOCIAL LIFE

I don't have much free time but I have a few close friends and I try to see them regularly. If I'm too busy then I phone them.

DOCTOR'S VERDICT:

Tariq should do more exercise, for example he could walk to work. This would help him to control his stress. His diet is quite healthy but he should drink more water and less coffee. He must give up smoking. Although his skin is quite dark he should wear sunscreen all year round, even in winter. And he should try to be more positive.

Body age

Tariq, a record producer
Calendar age 32

90

1 READING

- a Read the introduction to the article and answer the questions.
- 1 Is our body age the same as our calendar age?
 - 2 How can we calculate our body age?
 - 3 What should we do if our body age is older than our calendar age?
- b Look at the photo of Tariq and read about. Underline the things he does that are good. Circle the things he does that are bad. Com with a partner.
- c Cover the *Doctor's verdict*. What do you think he should do?
- d Now read the *Doctor's verdict*. Was the advice same as yours? What do you think his body

2 GRAMMAR quantifiers, *too, not enough*

- a Can you remember how to use *much, many*. In pairs, choose the correct word or phrase each sentence. Say why the other one is wrong.
- 1 How **much** / **many** coffee do you drink?
 - 2 I don't eat **much** / **many** vegetables.
 - 3 I eat a **lot of** / **many** bread.
 - 4 I smoke a **lot** / **a lot of**.
 - 5 A How much tea do you drink?
B **Any** / **None**. I don't like it.
- b Match the phrases 1–6 with the meanings A–F.
- | | |
|---|-------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> I drink too much coffee. | A I don't drink it. |
| 2 <input type="checkbox"/> I'm too fat . | B I need to do it. |
| 3 <input type="checkbox"/> I work too many hours. | C I have two or three. |
| 4 <input type="checkbox"/> I don't do enough exercise. | D I work more than I want. |
| 5 <input type="checkbox"/> I drink a little alcohol. | E I should be a bit thinner. |
| 6 <input type="checkbox"/> I have a few close friends. | F I drink more than I should. |
- c p.140 Grammar Bank 8B. Read the rules and do the exercises.

Figura 25: Artigo – Prof. Elisa

No quadro 13, mostramos resumidamente a abordagem do gênero em questão, identificando as mesmas características na abordagem da professora Paula.

| GÊNERO: ARTIGO | | | |
|-----------------------|--|---|---------------------------------|
| MODO SEMIÓTICO | AFFORDANCE | USO | HABILIDADES LINGUÍSTICAS |
| Fala | Reprodução de palavras através do som em sequência | Introdução, contexto cultural (Brasil e EUA); dar suporte à significação; | <i>Listening,</i> |
| Escrita | Ação de escrever no quadro | Dar suporte à identificação do significado (simultânea à fala) | <i>Reading</i> |
| Escrita | Texto impresso, perguntas de compreensão do texto | Leitura em voz alta de enunciados. Dar significado escrito do texto. | <i>Reading, speaking</i> |
| Imagem | Foto do personagem do livro | Relacionada à atividade de compreensão | <i>Reading</i> |
| Escrita | Escrita do texto no livro | Leitura em voz alta | <i>Speaking</i> |

Quadro 13: Resumo - multimodalidade e gênero artigo – Prof.^a Elisa.

O quadro relaciona os modos semióticos utilizados pela professora Elisa e qual utilidade. Em termos de estímulo à prática de habilidades lingüísticas, esses modos tiveram influência. Com a presença de diferentes modos, bem como sua intercalação, podemos apontar características multimodais, que são trabalhados para ajudar o aluno a se comunicar na língua alvo.

Kress *et al.* (2001) argumentam que cada modo exerce um papel específico dentro de um evento comunicativo, podendo haver diferentes *affordances* para o mesmo modo. Detectamos esta característica nas atividades pedagógicas analisadas nesta seção, onde cada modo tem um uso para a execução da atividade voltada para o ensino de LE, e algumas vezes, em *affordances* diferentes. Jewitt (2009) fala da importância da escolha ou seleção de recursos e modos semióticos por parte do usuário em determinados contextos, fazendo sua decisão parte de um sistema. Da mesma forma, a escolha das professoras nas suas práticas, através destas atividades, influenciam como estas serão executadas e quais habilidades serão praticadas.

No caso do artigo analisado abordado pela professora Paula, a atividade possui foco no estímulo às práticas de *reading* e *listening* (figura 21, página 128). Com a adaptação

para o objetivo de ensino, o gênero apresentou modos semióticos como a escrita (textos com enunciados das questões), a imagem estática (foto da personagem Anna), a fala (fala da personagem gravada em áudio) e o som (efeitos sonoros gravados em áudio). Com a abordagem da professora, acrescentamos a fala docente e o uso de gestos. Os modos presentes nas atividades são explorados ou não a partir da escolha da docente e através destes, algumas possibilidades de práticas na língua podem ou não ser realizadas em sala. No quadro 12, podemos verificar que as habilidades de *listening*, *speaking* e *reading* foram estimuladas através dos modos fala, escrita e gestos, os modos imagem estática e sons não foram explorados, mesmo havendo sua presença. Outros fatores também influenciam nas decisões na professora. No caso desta atividade, que teve etapas (itens das questões) não executadas, outros fatores como tempo restrito da aula, e discussões sobre dúvidas que podem levar mais tempo que o previsto pela docente, este fato reforça o argumento que o usuário (neste caso a professora) toma decisões dentro de seu contexto desenvolvido na aula.

O artigo utilizado por Elisa tem ênfase na prática de *reading*, segundo o LD (figura 25). Contudo em nossa análise, através de todas as ações da professora na execução das atividades, há também as práticas de *listening*, *reading* e *speaking*. Porém, a docente utilizou todos os modos presentes na atividade (quadro 13), a fala, a escrita (em três *affordances*) e a imagem. É relevante dizer que as ações realizadas pela professora seguem os enunciados das atividades em questão, isto é, a execução da atividade segue o planejamento do LD, o que não significa que também há adaptações dos professores em relação ao material.

Na abordagem de Paula e Elisa percebemos que suas decisões de uso de modos semióticos em sua prática também faz parte de um contexto, e mesmo que as aulas ainda tenham ênfase maior nos fatores linguísticos dos eventos comunicativos em sala de aula, há ainda características multimodais nas práticas, pois o método, como já discutido, assim favorece. No entanto, pelas descrições das aulas e atividades neste trabalho, constatamos que a multimodalidade expressa pela combinação da linguagem verbal e visual não é devidamente explorada nas práticas das habilidades linguísticas em sala de aula. Desta forma detectamos lacunas relacionadas à prática pedagógica em relação a discussões críticas que poderiam ser despertadas nos alunos se houvesse um preparo do professor em estudos de multimodalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as considerações finais da nossa pesquisa na qual nos propomos a responder três questionamentos durante a nossa investigação:

1. Que gêneros são utilizados nas salas de aulas de inglês/LE?
2. Como a multimodalidade se apresenta na sala de aula?
3. Que tipo de relação há entre o uso de determinados modos semióticos e o ensino da língua inglesa na abordagem dos gêneros em sala de aula?

Para responder a primeira pergunta, utilizamos o questionário respondido pelos 09 (nove) participantes da pesquisa e as frequentes observações em salas de aula durante boa parte do semestre de 2012.1 no curso de inglês básico da Casa de Cultura Britânica (CCB).

Os dados levantados através do questionário mostraram a variedade apontada de gêneros multimodais que os próprios professores utilizaram em sala de aula, já as observações nos fez verificar isso na prática de dois deles. Os dados revelados através do questionário mostraram que dentre os gêneros mais utilizados pelos professores no método de ensino comunicativo de língua inglesa utilizam anúncios de revistas e jornais e *folders* turísticos e outros gêneros especificados como filmes, séries de TV e atividades com fotos elaboradas pelos próprios professores. Estes últimos foram apontados como os que são mais frequentes em sua prática, principalmente, atividades com fotos.

Constatamos com as observações que os gêneros apontados pelos professores não foram os mais utilizados em sala de aula, mas sim foram os que estes escolhem principalmente quando trazem atividades externas ao LD, as chamadas atividades extras. Nestas condições, foram utilizados os *folders* turísticos, as atividades com fotos nas aulas de Elisa. Nas aulas de Paula, as atividades extras continham um episódio de série de TV, jogos lúdicos com dicionários e outros materiais. Ao verificarmos os gêneros encontrados nas aulas, houve a presença muito maior de gêneros contidos nas atividades do LD, dentre estes, os citados nos questionários e ao mesmo tempo os mais frequentes nas aulas, foram os artigos adaptados de revistas ou jornais, como autênticos, trazidos, sobretudo, pela professora Elisa.

Sobre a necessidade de uma abordagem para textos multimodais necessariamente distinta dos demais textos, constatamos que professores utilizam uma grande variedade de

gêneros multimodais e, por este motivo, eles estão conscientes de outros fatores não-linguísticos presentes na comunicação em geral, e que a maioria acredita ser necessário que haja uma preparação diferente para a abordagem deste tipo de texto em sala de aula.

Sobre o conhecimento dos professores sobre letramento visual, verificamos que por parte da maioria dos participantes há familiarização com o termo, mas que ainda lhes faltam conhecimento teórico mais aprofundado. Embora, tenhamos direcionado previamente o questionário com perguntas relacionadas ao letramento visual, nosso foco foi a identificação dos gêneros multimodais em sala de aula e na investigação da multimodalidade durante as aulas observadas. Como afirmamos, anteriormente, ainda há menções a Letramento Visual, pois a pesquisa inicialmente envolvia questões de LV e multimodalidade na sala de aula, como pode-se perceber pelas perguntas do questionário. Porém, durante nossa presença em campo, decidimos tomar como foco somente a multimodalidade na análise das aulas observadas, ou seja, para a análise multimodal da atuação pedagógica do docente de língua inglesa.

Ao respondermos à segunda pergunta, consideramos a abordagem dos professores em sala de aula. O comportamento das professoras observadas em relação à abordagem de elementos não-linguísticos, principalmente de imagens, sua prática acontece de duas formas: quando a docente utiliza a carga significativa da imagem em explicações de sentido e quando a imagem está presente, sendo citada ou não no material, mas não é referida durante a atividade. Na primeira situação, as docentes utilizam as imagens presentes no material, ou produzidas por elas mesmas, em desenho no quadro para explicar determinados significados na língua inglesa sem recorrer à língua materna, portanto, há abordagem deste componente, e na maioria das vezes está aliado a outros modos semióticos, como fala, escrita, gestos ou som, ao mesmo tempo. A segunda situação ocorre quando a imagem presente, exercendo ou não alguma influência sobre a realização da atividade, não é discutida. Relacionamos este comportamento à falta de aprofundamento teórico sobre letramento visual declarado pela maioria dos professores e inclusive pelas professoras observadas, conseqüentemente, concordamos com Almeida (2011) na defesa de que professores de língua estrangeira devem ter um respaldo teórico e crítico para dar conta de discussões que impliquem letramento visual, desta maneira as discussões, seja em língua materna ou estrangeira, incluiriam uma interpretação conotativa, indo além da denotação.

A terceira pergunta investigou a relação entre o uso de modos semióticos e a abordagem com gêneros em sala de aula. No entanto, observamos na prática docente uma tendência de ocorrência de habilidades linguísticas e capacidades comunicativas do que necessariamente a prática relacionada aos gêneros apresentados em aula. A tendência de ocorrência dessas habilidades acaba seguindo a distribuição de conteúdos contidos no LD e a escolha das professoras em trabalhar essas atividades está relacionada, às vezes, ao tempo e ao andamento de acordo com a aula e o objetivo final de trabalhar determinadas atividades do livro durante uma aula. Paula e Elisa seguem seu planejamento de acordo com LD, que apresenta um direcionamento dentro das unidades como *speaking*, *lisrening*, *reading*, e *writing*, sendo assim executadas segundo este planejamento.

O uso dos modos semióticos e a relação com elementos característicos do ensino comunicativo de línguas foi uma das características que encontramos nas observações. As ocorrências dos diferentes modos semióticos citados neste trabalho demonstraram certos padrões de comportamento dos mesmos na prática pedagógica. A habilidade de *listening*, por exemplo, foi estimulada com maior frequência nas aulas através do uso do modo de fala das professoras do que com a reprodução de fala nativa através dos aparelhos de CD. Observamos também que a *affordance* “voz do docente” no modo de fala também estimulou a prática de capacidades comunicativas de dizer e ouvir, pois as professoras instigaram os alunos a utilizarem sua habilidade oral na língua inglesa, desenvolvendo assim estas capacidades. Outra tendência foi a frequência conjunta dos modos de fala e escrita, por vezes em *affordances* diferentes, e da simultaneidade de ocorrência dos modos de fala e gestos, principalmente para a compreensão de significados na língua alvo.

De forma geral, através das observações durante o semestre 2012.1 (entre os meses de março e junho de 2012), detectamos uma grande variedade de gêneros, distribuídos em atividades, que são utilizados para a prática de habilidades linguísticas. Na sua abordagem também são identificados diferentes modos semióticos que mesmo não fazendo parte do gênero em si, contribui de alguma forma para o ensino da língua inglesa. Consideramos que há características multimodais nas aulas das professoras Paula e Elisa por haver na prática de ambas o uso de diferentes modos semióticos na abordagem de atividades em sala de aula, mas que, no entanto, há uma tendência de trabalhar mais a estrutura da língua do que seu uso. E mesmo no LD, percebemos uma abordagem de gêneros ainda baseada na estrutura, com ênfase principalmente em aspectos gramaticais.

Por fim, consideramos que o método de ensino comunicativo tem papel essencial para a ocorrência de elementos como capacidades comunicativas e habilidades linguísticas, pois este enfoque em si propicia seu aparecimento, tanto pela prática de uso da fala na língua-alvo, o que possibilita a utilização de outros meios que não a linguagem verbal para a compreensão dos aprendizes, quanto pela afirmação de Widdowson (1991) que os elementos não-verbais também fazem parte do discurso e a interpretação destes elementos faz parte da interpretação de um texto como todo.

A presente pesquisa investigou a prática pedagógica de duas professoras de inglês/LE em um curso básico localizado em Fortaleza – CE. Sugerimos para pesquisas futuras, investigações similares em instituições diferentes para verificação se há a mesma tendência de abordagem docente. Há também possibilidades de ampliação de corpus com o foco em salas de aula da rede pública, seja no ensino fundamental ou médio. Também seria de grande valia pesquisar as implicações de elementos multimodais na aprendizagem de LE do aluno, ou com o foco no desenvolvimento do letramento visual do aprendiz.

Através deste trabalho esperamos ter contribuído para os estudos de multimodalidade e ensino de línguas estrangeiras, principalmente para o entendimento das características multimodais da atuação do professor em sala de aula. Não temos conhecimento sobre pesquisas que tenham desenvolvido uma investigação sobre a ocorrência e tratamento de elementos multissemióticos na prática pedagógica docente, de modo que este trabalho procurou colaborar com essa discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Danielle. B. de. Pelos caminhos do letramento visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, 2011, p. 43-63.

ALMEIDA, D. B. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. PEREIRA, R. G; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173-202.

ALMEIDA JR., L. N. **Conjecturas para uma retórica do design [gráfico]**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. p. 137-153. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510343_09_cap_06.pdf Acesso em: 29/01/2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: **Linguagem em Foco**. Vol. 1. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, p. 13-24, 2011.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. A Etnografia e a pesquisa em linguagem e educação: situações vivenciadas pelo pesquisador. In: **Seminários Linguísticos: discurso, análise lingüística, ensino e pesquisa**. Mossoró: EDUERN, 2010, p. 379-395.

BARTHES, Roland. Retórica de la imagen. In: **Lo obvio y lo obtuso – imágenes, gestos, voces**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1986. p. 29-47.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (org.) **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 23-34.

CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English teaching: Practice and Critique**, vol. 4, n. 1, p. 6-19, 2005.

CALLOW, J. Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. In: **Australian Journal of Language and Literacy**, vol. 29, n. 1, p. 7-23, 2006.

CERVETTI, G., PARDALES, M.J., & DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. In: **Reading Online**. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 23/01/2012.

CLOONAN, A. Creating multimodal metalanguage with teachers. In: **English Teaching: Practice and Critique**. Vol. 10, n. 4, Dez. 2011, p. 23-40.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002. Disponível em:< <http://www.libdigi.unicamp.br/document/?down=1228>> Acesso em: 25/02/2012.

DIONÍSIO, A. O. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p. 131-144.

HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como Semiótica Social**. México: Fondo de Cultura Economica. 1982, p. 143-166.

HEMAIS, Barbara. Genres in English Language Course Books: Teaching Words and Images. In: **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 67-78.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London/New York: Routledge, 2009, p. 14 – 27.

_____. **The visual in learning and creativity: a review of the literature**. Creative Partnership Series. Arts Council England. London, December. 2008.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In: **Handbook of Visual Analysis**. JEWITT, C.; van LEEUWEN, T. (orgs.) London: Sage Publications, 2002. p. 134-156.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. In: **Línguas e Letras**. Vol. 8, n.14, 2007, p.79-105.

KRESS, Gunther. A social-semiotic theory of multimodality. **Multimodality - A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010, p. 54-81.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 2006.

KRESS, G. R. **Literacy in the new media age**. Londres: Routledge, 2003, p. 83.

KRESS, G. R. *et al.* **Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom**. London and New York: Continuum. 2001.

van LEEUWEN, T. Multimodality. In: **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London/New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

_____. **Introducing Social Semiotics**. London; New York: Routledge, 2005.

_____. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. LEVINE, P; SCOLLON, R. (eds.) **Discourse and technology: Multimodal Discourse Analysis**. Georgetown University Press, 2004, p. 7-19.

MACHIN, D. Multimodality and theories of the visual. In: JEWITT, C (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London/New York: Routledge, 2009, p. 181 – 190.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, A. MACHADO, A. R. BEZERRA, A. B. (orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com Imagens. **Ciência e Cultura**, Vol. 57, No. 4, São Paulo, Out./Dez., 2005, p. 38-40. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400021&script=sci_arttext > Acesso em: 22/09/2011.

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. In: **Visual Communication**. London: SAGE Publications, 2005, p. 339-379.

MODE. **Glossary of multimodal terms**. 2012. Disponível em: <http://www.multimodalglossary.wordpress.com> 2012. Acesso em: 20/02/2013.

MUFFOLETTO, R. An inquiry into the nature of Uncle Joe's representation and meaning. In: **Reading Online**, 4(8). March. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/muffoletto/index.html. Acesso em: 25/02/2012.

OLIVER, Martin. The Problem with Affordance, In: **E-Learning and Digital Media**. 2005. Volume 2. Número 4. P. 402-413. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2005.2.4.402>, Acesso em: 06/02/2013.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o não dito e o omitido. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS: EDUCAT, vol.9, n.1, p. 15-39, 2006.

OLIVEIRA, S. Explorando o texto visual em sala de aula. **Trabalhos em Língua Aplicada**. 2007. Volume 46. Número 2. P.181- 197.

PINTO, Denise. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. In: **Revista de estudos da linguagem**. v.7, n.1, jan./jun. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte. 1998, p. 125-134.

SANTOS, Z. B. A Construção de uma Leitura Multimodal em Língua Estrangeira. In: **Educação em destaque**. Juiz de fora, v. 1, n. 2, p. 75-86, 2º. sem. 2008. Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1257248917.pdf> > Acesso em: 10/09/2010.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SOUSA, R. M. **Gênero Discursivo Mediacional, da Elaboração à Recepção: Uma Pesquisa na Perspectiva Etnográfica**. 2006. 257 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília. Brasília-DF. 2006.

SILVA, M. O. L.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. **Etnografia e Pesquisa Qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf> Acesso em: 08/01/2011.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. In: **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1. 2002, p. 10-19. Disponível em: <<http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>> Acesso em: 22/09/2011.

UNSWORTH, Len. **Teaching multiliteracies across the curriculum – Changing contexts of text and image in classroom practice**. Open University Press. Buckingham, 2001. p.71-112.

_____. Image/Text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education. In: **Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress**. 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/59pl_unsworth_1165a1205.pdf. Acesso em: 15/01/2012.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press. 1978 (tradução brasileira: **O Ensino de línguas para a comunicação**, de José Carlos de P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991)

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁷⁸

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Dissertação de mestrado “MULTIMODALIDADE NA SALA DE INGLÊS/LE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR” que tem como objetivo de analisar a utilização de gêneros/recursos multimodais em um curso de inglês/LE, orientado pela Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

Serão feitas observações em sala de aula, que poderão ser gravadas e/ou filmadas se o(a) Sr.(a) concordar. Será utilizado também um questionário de sondagem sobre o tema acima proposto. Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o(a) Sr.(a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser utilizados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participarem quando assim não acharem mais conveniente. Contatos com a mestranda **Raquel Ferreira Ribeiro**, cujo endereço é **Rua Eduardo Angelim, 329, apt. 102, Montese, CEP: 60420-470, Fortaleza, Ceará, Fone: (85)8788 9518/(85)3023 3926; email: quelf.ribeiro@gmail.com** e com a orientadora Antônia Dilamar Araújo, email: dilamar@gmail.com.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85)3101 9890 – Endereço Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza, Ceará.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____

tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, _____, _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora

⁷⁸ Há dois tipos de TCLE, pois é um para professores observados e outro para professores não observados

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Dissertação de mestrado “MULTIMODALIDADE NA SALA DE INGLÊS/LE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR” que tem como objetivo de analisar a utilização de gêneros/recursos multimodais em um curso de inglês/LE, orientado pela Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

Será utilizado um questionário de sondagem sobre o tema acima proposto. Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o(a) Sr.(a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser utilizados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participarem quando assim não acharem mais conveniente. Contatos com a mestrandia **Raquel Ferreira Ribeiro**, cujo endereço é **Rua Eduardo Angelim, 329, apt. 102, Montese, CEP: 60420-470, Fortaleza, Ceará, Fone: (85)8788 9518/(85)3023 3926; email: quelf.ribeiro@gmail.com** e com a orientadora Antônia Dilamar Araújo, email: dilamar@gmail.com.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85)3101 9890 – Endereço Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza, Ceará.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____ tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, _____, _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C
FICHA/ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADORA: Raquel Ferreira Ribeiro

AULA OBSERVADA Nº: _____

DATA: ____/____/____

PROFESSOR: _____

DURAÇÃO: _____

GÊNERO MULTIMODAL ABORDADO:

Nº: _____

a. Composição do gênero:

Imagem estática ()

Imagem em movimento ()

Texto verbal ()

Audio ()

Música ()

b. Recurso tecnológico utilizado: _____

Descrição da abordagem:

c. Que tipo de termos (metalinguagem) o professor usa para se referir aos elementos textuais?

d. Habilidade linguística trabalhada: _____

e. Fonte: _____

f. Outras observações: _____

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADORA: Raquel Ferreira Ribeiro

O presente questionário tem por objetivo levantar informações sobre o ensino de língua inglesa, com foco especial no uso de textos visuais ou multimodais (fotos, filmes, séries, PowerPoint, música, clipes, etc.) nas aulas de língua inglesa. Gostaríamos de contar com a sua colaboração ao responder todas as questões com atenção.

A sua identidade será mantida em sigilo.

Agradeço a disponibilidade em responder este questionário e sua participação na pesquisa.

DADOS PESSOAIS:

NOME: _____

SEXO: () M () F **IDADE:** 16 – 25 () 26-35 () 36-45 () 46 + ()

GRAU DE ESCOLARIDADE

Curso Superior Incompleto () Graduado () Pós-graduando ()

Mestrado () Doutorado ()

1. Na sua opinião, qual a importância de recursos visuais no ensino de língua inglesa? Marque a opção.

Nenhuma () Pouca () Muita ()

2. Que tipos de textos multimodais. Você já trouxe pra em sala de aula? Marque sim ou não em cada item.

Anúncios de revistas e jornais () Sim () Não

Capas de revistas () Sim () Não

Textos jornalísticos () Sim () Não

Tirinhas, cartoons () Sim () Não

Charges () Sim () Não

Editoriais de jornais () Sim () Não

Folder turístico () Sim () Não

Propagandas na Tv () Sim () Não

Anúncios na internet () Sim () Não

Episódios telejornalísticos Sim Não

Primeira página de jornais Sim Não

Outros Sim Não Quais? _____

3. Que tipos de gêneros multimodais você utiliza com mais frequência em sala de aula?

4. Que tipo de tecnologias com apelo visual você utiliza em sala de aula? (tv, dvd, data show, etc.)

5. Como você descreveria as experiências dos seus alunos na compreensão e/ou interpretação de textos multimodais?

Ruim Regular Boa Ótima Excelente

Justifique:

6. Você acha que a abordagem de recursos visuais requer uma preparação diferente ou similar das de outros recursos?

Sim Não

Justifique:

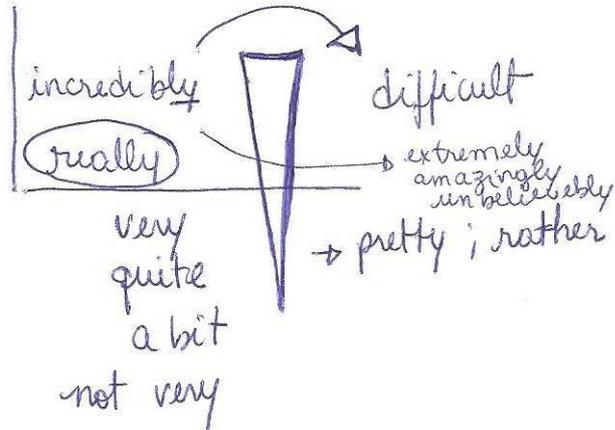
7. Você já ouviu falar em Letramento Visual?

Sim Não

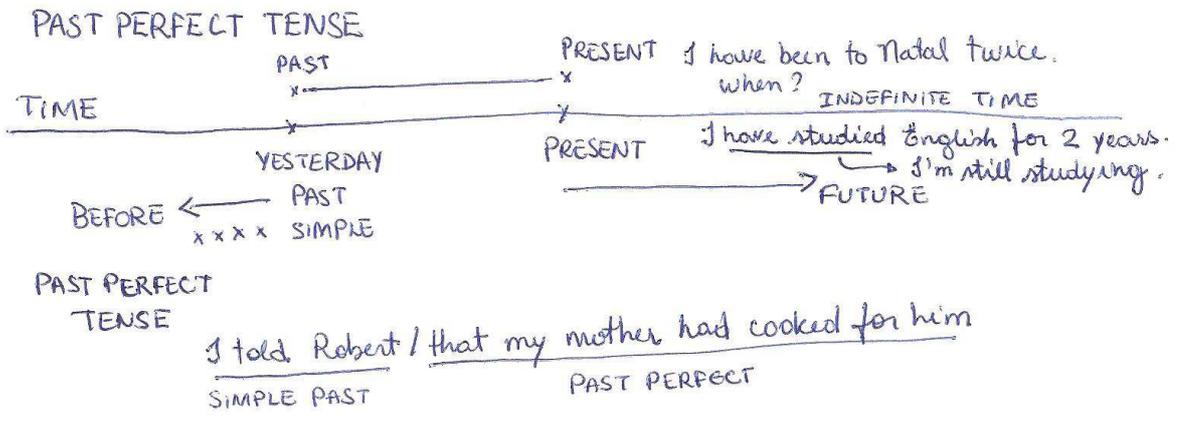
Se sim, o que você sabe sobre o assunto?

ANEXO A

Esquema – Professora Paula



Esquema – Professora Elisa



ANEXO B

9
A

G past perfect
V adverbs: suddenly, immediately, etc.
P revision of vowel sounds, sentence stress

She had left the door open
so the man went into her house.

What a week!

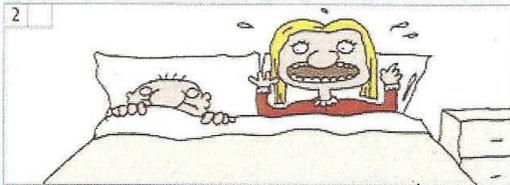
Fact is always stranger than fiction.

Here is a selection of true stories from around the world last week.



Prize of the week.

1 James Bolton, who is unemployed, was very excited when he won first prize in a raffle last week. The prize was a weekend for two at a hotel in Bournemouth on the south coast of England. Unfortunately, he was less excited when he saw the name of the hotel.



Mistake of the week

2 A 33-year-old Norwegian man came home one night from the pub and got into bed next to his wife. The woman immediately woke up, screamed, and jumped out of bed. 'Who are you?' asked the man. 'You aren't my wife!'



Helpful advice of the week

3 An Italian was driving along the motorway when his cousin phoned him on his mobile. He told him to drive more slowly, because the police were waiting a few kilometres ahead to catch drivers who were going too fast. The driver slowed down, but two kilometres later the police stopped him and gave him a fine.



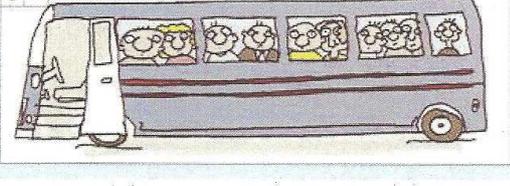
Animal story of the week

4 Nurse Katie Parfitt from Manchester couldn't understand why her cat was behaving so strangely. The cat came home, attacked her bed, and then jumped on her plate while she was having her dinner. Then it fell asleep and began snoring. The next day when she spoke to her neighbour the mystery was solved.



Honest citizen of the week

5 A man in Baltimore was arrested last week when he tried to become a policeman. When he filled in his application form for the job, he answered 'yes' to the question, 'Have you ever committed a crime?'



Romantic hero of the week

6 The passengers on a German bus were amazed when their driver suddenly stopped the bus, got out, and began hitting a man who was making a phone call in a public phone box. First, the bus driver hit the man twice. Then the other man hit the bus driver very hard with the phone. The passengers were left sitting in the bus, and the bus driver was taken to hospital.

Adapted from a British newspaper

*Adaptado de um jornal britânico.

ANEXO C



G *have to, don't have to, must, mustn't*
V modifiers: *a bit, really, etc.*
P sentence stress

How much can you learn in a month?

Lesson plan

The title and main context of this lesson were inspired by an article in the *Sunday Times* where an experiment was done to see how well someone could learn a foreign language in just a month. When the month was up, the person travelled to the country itself and carried out a series of tasks to see how much he or she had learnt. The grammatical focus of the lesson is modal verbs expressing obligation: *have to/don't have to* and *must*. At this level *have to* and *must* are taught as synonyms. These forms are presented through the context of class rules which could spark some interesting discussion on what are 'good rules' for a language class. The vocabulary focus is on modifiers in sentences like *It's incredibly complicated* or *My English is quite good*. In Pronunciation SS do more work on sentence stress.

Optional lead-in (books closed)

Put SS into pairs and ask them to decide what they think the two most important rules in the class are. Elicit their ideas onto the board, writing them up with *must/mustn't* or *have to* even if SS have expressed them as imperatives. Possible rules might be, e.g. *You have to do homework*, *You must come to class*, *You mustn't use mobile phones in class*, *You mustn't speak in (SS' L1)*, etc.

Planejamento da atividade no livro do professor para contextualização da unidade.

ANEXO D

5
C

G *have to, don't have to, must, mustn't*
V modifiers: *a bit, really, etc.*
P sentence stress

You have to come to all the classes.
You don't have to do an exam.

How much can you learn in a month?

1 GRAMMAR *have to, don't have to, must, mustn't*

a Look at these notices. Have you seen any like these in your school?

| | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|
| SILENCE Exam in progress | Tonight's film: <i>Pirates of the Caribbean</i> Entrance free | Course fees to be paid in advance | |
| E No food here please | | F Extra pronunciation class 5pm | |

b Match the notices with the rules.

- 1 You have to pay before you start.
- 2 You don't have to come if you don't want to.
- 3 You mustn't eat in here.
- 4 You must turn off your mobiles before you come in.
- 5 You mustn't talk near here.
- 6 You don't have to pay to see this.

c Look at the highlighted expressions and answer the questions.

- 1 Which two phrases mean...?
It is a rule. There's an obligation to do this. You have to
- 2 Which phrase means...?
It isn't obligatory. It isn't necessary. _____
- 3 Which phrase means...?
It isn't permitted. It is against the rules. _____

d p.134 Grammar Bank 5C. Read the rules and do the exercises.

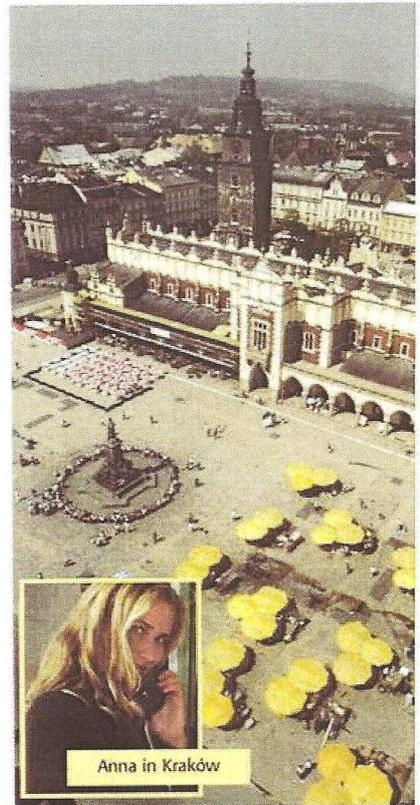
2 PRONUNCIATION sentence stress

- a 5.6 Listen and write the six sentences.
- b Listen again and repeat the sentences. Copy the rhythm. Which letter is 'silent' in *mustn't*?
- c Make true sentences about the rules in the school where you are studying English. Use *We have to*, *We don't have to*, or *We mustn't*.
- 1 _____ come to lessons on time.
 - 2 _____ turn off our mobile phones.
 - 3 _____ eat or drink in the classroom.
 - 4 _____ come to class on Saturday.
 - 5 _____ bring a dictionary to class.
 - 6 _____ do an exam at the end of the year.
 - 7 _____ smoke in the building.
 - 8 _____ do homework after each lesson.
 - 9 _____ do a test every week.

3 READING & LISTENING

- a Do you think people from your country are good at learning languages? Why (not)?
- b Read about Anna, a British journalist who did an intensive Polish course. Then cover the article and answer the questions.

- 1 What languages did Anna already know?
- 2 Why did she choose to learn Polish?
- 3 Where did she do the course?
- 4 What did she think was the most difficult thing about Polish?
- 5 Where is she going to do the 'tests'?
- 6 What five things does she have to do?
- 7 What are the rules?



Anna in Kraków

ANEXO E

How much can you learn in a month?

I work for a magazine, which was doing an article about British language learners. As an experiment, they asked me to learn a completely new language for one month. Then I had to go to the country and do some 'tests' to see if I could 'survive' in different situations. I decided to learn Polish because my great-grandmother was Polish and I have some relatives there. I can already speak French and Spanish quite well but Polish isn't a Latin-based language so I knew it would be completely different.

I did a one-month intensive course at a language school in Birmingham. I thought I was good at languages before I started learning Polish, but now I'm not so sure. I found it incredibly difficult. The grammar was really complicated and the words were not like any other language I know so it was very hard to remember them. For example, I thought 'football' was more or less an international word, but in Polish it's *piłka nożna*. And the pronunciation is unbelievable! Every word is full of z's where you don't expect them, like *jeździsz* which means 'you go'.

My course finished yesterday and I'm going to Kraków for the weekend to do my tests. A local guide called Kasia is coming with me and is going to give me a mark out of 10.

These are the tests and the rules:

Tests

You have to...

- 1 get a taxi.
- 2 order a drink in a bar.
- 3 ask for directions (and follow them).
- 4 phone and ask to speak to someone.
- 5 ask somebody the time.

Rules

- you mustn't use a dictionary or phrasebook.
- you mustn't speak English at any time.
- you mustn't use your hands or mime.

- c 5.7 Which test do you think will be the easiest for Anna? Which will be the most difficult? Listen to Anna doing the tests in Kraków and check your answers.
- d Listen again. Mark the sentences T (true) or F (false). Correct the false ones.
- 1 The taxi driver couldn't speak English.
 - 2 Anna understood the waitress's question.
 - 3 She ordered a small Coke.
 - 4 Anna asked for directions to a bank.
 - 5 She couldn't understand what the woman said.
 - 6 The man on the phone could understand her, but she couldn't understand him.
 - 7 Anna thought telling the time in Polish was very easy.
 - 8 She didn't find out what the time was.
 - 9 Kasia gave her eight out of ten for her Polish.

4 SPEAKING

- a How well could you do Anna's five tests in English? How much do you think you can learn in a month?
- b Talk to a partner.

Have you ever...

spoken in English on the phone? Who to? What about?
 seen a film in English? Which? How much did you understand?
 spoken to a tourist in English? When? Why?
 read an English book or magazine? Which ones?
 asked for directions in a foreign city? Where? What happened?
 learned another foreign language? How well can you speak it?

5 VOCABULARY modifiers

I found Polish incredibly difficult.
 I felt a bit stupid when the taxi driver spoke perfect English.

- a Complete the chart with the words in the box.

a bit incredibly not very quite really very



- b Complete the sentences with one of the words so they are true for you. Compare with a partner.
- 1 I'm _____ good at learning languages.
 - 2 I'm _____ motivated to improve my English.
 - 3 English pronunciation is _____ difficult.
 - 4 English grammar is _____ complicated.
 - 5 I'm _____ worried about the next English exam.
 - 6 English is _____ useful for my work / studies.

ANEXO F



Avisos na sala de aula da Professora Paula

ANEXO G

3 READING & LISTENING

- a** ● Focus on the question and elicit some opinions from the class. Try to get a short discussion going if SS seem to be interested in the question.
- b** ● Focus on the photo and tell SS that they are going to read about a British journalist who tried to learn Polish. Focus on the lesson title, and ask SS how much they think she learnt in a month. See what they think and then tell them they are going to find out.
- Focus on the instructions and give SS a few minutes to read the article once. Then get them to cover the article and answer the questions. Get SS to compare their answers with a partner's and then check answers. Elicit/explain the meaning of any unknown words in the text.

Extra support

Let SS find the words in the text rather than doing it from memory.

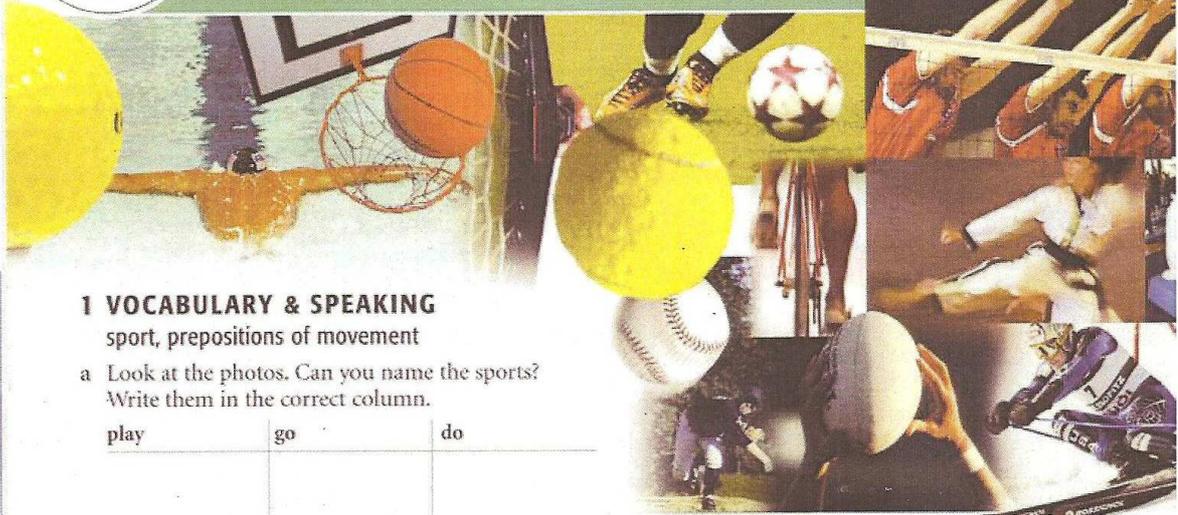
ANEXO H

5
D

G expressing movement
V prepositions of movement, sport
P prepositions

The name of the game

The ball went over the net.



1 VOCABULARY & SPEAKING
sport, prepositions of movement

a Look at the photos. Can you name the sports? Write them in the correct column.

| play | go | do |
|------|----|----|
| | | |

b **5.8** Listen and check.

c In pairs, say...

Which of the sports in a are usually team sports?

How many players are there?

In which sports do you...?

a hit the ball b throw the ball c kick the ball d shoot

d Ask and answer with a partner.

Do you do any sports? Which one(s)?

Which sports do you enjoy watching?

Which sports do you hate watching?

Are you (or anyone in your family) a fan of a sports team?

Which one?

Do you (or they) watch their matches? Where?

e Where did the ball go? Complete with a preposition.

across along down into over



The ball went over the wall, _____ the street, _____ the steps, _____ the road, and _____ the river.

f **5.9** p.148 Vocabulary Bank Prepositions. Do part 2.

2 GRAMMAR expressing movement

The rules of the game

1 You play this sport outside with one, two, or more players. You have to hit the ball into a small hole. You mustn't hit the ball into the water.

2 You can play this sport outside or inside with two or four players. You have to hit the ball over a net and the ball mustn't go 'out'.

3 You usually do this sport outside (but it can be inside). You have to go round a track many times and be the first one to go past the finish line. Sometimes you have to go round a country, for example, France.

4 You play this sport outside with two teams. You have to pass the ball to other players with your foot and try to kick the ball into the goal. You mustn't touch the ball with your hands.

5 You play this sport outside with two teams. You have to throw the ball to other players and take the ball over the other team's line. You can also get points by kicking the ball through two very high posts.

a Match the rules to the sports in 1. What are the sports?

b **5.9** Listen and check.

c Look at the sports rules again and the highlighted words. How do you express movement in English?

d **5.9** p.134 Grammar Bank 5D. Read the rules and do the exercises.

ANEXO I

3 READING & VOCABULARY

- a Read the text and answer the questions.
- 1 Who reunited the two Jims?
 - 2 What did Dr Bouchard want to find out?
 - 3 What was he very surprised by?
 - 4 What are their sons and their dogs called?
 - 5 What do they both do for their wives?
 - 6 What does Dr Bouchard believe, as a result of the case of the two Jims?

- b Complete the phrases with these words.

as both like neither so similar

Similarities

- 1 Jim Springer looks exactly _____ Jim Lewis.
- 2 Jim Springer's son has the same name _____ Jim Lewis's son.
- 3 The two Jims _____ have dogs.
- 4 Jim Springer likes baseball and _____ does Jim Lewis.
- 5 Jim Lewis doesn't like basketball and _____ does Jim Springer.
- 6 Dr Bouchard didn't expect them to be so _____ to each other.

- c Complete the sentences about you and your family. Tell your partner.

- 1 I have the same colour eyes as my _____.
- 2 I look like my _____.
- 3 My personality is quite similar to my _____'s.
- 4 My _____ and I both like _____.
- 5 I like _____ and so does my _____.
- 6 I don't like _____ and neither does my _____.

4 PRONUNCIATION sounds, sentence stress

- a The same or different? Circle the word with a different sound in each group.

- 1 so no do
- 2 they neither both
- 3 two twice twins
- 4 identical incredible immediately
- 5 food good wood
- 6 now know how
- 7 speak great each
- 8 beer free weekend

- b **8.10** Listen and check. Practise saying the words.

- c **8.11** Listen and repeat the dialogues. Underline the stressed words.

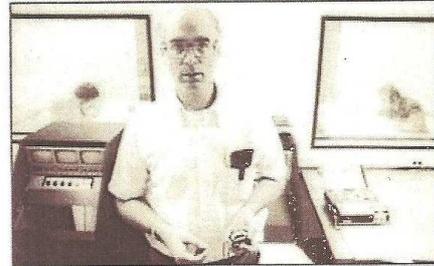
- 1 A I like tea. B So do I.
- 2 A I'm tired. B So am I.
- 3 A I don't smoke. B Neither do I.
- 4 A I'm not hungry. B Neither am I.

- d **8.12** Listen and respond. Say you're the same. Use *So* _____ / *Neither* _____.

JIM SPRINGER AND JIM LEWIS were reunited after forty years by Dr Thomas Bouchard, Professor of psychology at the University of Minnesota. He was investigating how much of our personality depends on genes. Dr Bouchard was amazed by how many things the twins had in common. He had expected them to look identical and to have similar medical histories. But he and his team were very surprised to find the enormous similarities in the two Jims' personalities, their lifestyle, their hobbies, their religion, even their political beliefs.

Some of the similarities are incredible: Jim Springer's son is called James Allen, and Jim Lewis's is called James Alan. They both have dogs named Toy. They like and hate the same sports and they voted for the same President. And both Jims have the same romantic habit of leaving little love letters for their wives around the house.

Dr Bouchard is convinced that genes are probably much more important in determining our personality and preferences than people used to think.



5 SPEAKING

- a Complete the sentences so they are true for you.

| ME | WHO ELSE? |
|--|-----------|
| I love _____ (a kind of music) | _____ |
| I don't like _____ (a TV programme) | _____ |
| I'm _____ (star sign) | _____ |
| I'm not very good at _____ (a subject) | _____ |
| I'm going to _____ this weekend. (an activity) | _____ |
| I have to _____ every day. (an obligation) | _____ |
| I don't eat _____ (a kind of food) | _____ |
| I'm not very _____ (adjective of personality) | _____ |

- b Move around the class saying your sentences. For each sentence try to find someone like you, and write down their name. Respond to other people's sentences. Say *So do I* or *Neither do I* if you are like them.

I love classical music.
 So do I.

ANEXO J

8
DGrammar *So do I / Neither do I*New English File Teacher's Book Pre-intermediate
Photocopiable © Oxford University Press 2005

● Complete the dialogues.



- 1 A I don't like our new boss much.
B Neither do I. She's very unfriendly.
- 2 A I'd like a drink.
B So would I. I'm really thirsty.
- 3 A I can't swim.
B Neither can I. Perhaps we should learn.
- 4 A I'm not sure where we are.
B Neither am I. Let's ask someone.
- 5 A I passed the test!
B So did I!! I got 92%.
- 6 A She didn't send any postcards.
B Neither did I, but I sent a few e-mails.
- 7 A Mark has finished university.
B So have I. We'll have to start looking for a job now!
- 8 A She was born in 1975.
B Really? So was I.
- 9 A That shirt's too expensive. I wouldn't buy it.
B Neither would I. It's a horrible colour, too.
- 10 A I'm going to catch the last bus.
B So am I.
- 11 A I have to go to work tomorrow.
B So do I. I hate working on Saturdays.
- 12 A He's not a very hard-working student.
B So am I! I prefer seeing my friends.
- 13 A I was hoping to go the party.
B So was I, but I was ill and I couldn't go.
- 14 A They got married in 1998.
B So did I. But I got divorced a year later.
- 15 A We haven't seen the Eiffel Tower yet.
B Neither have I. I only arrived in Paris yesterday.
- 16 A I want to go to the beach.
B So do I. It's a beautiful day.
- 17 A He's going to study in England.
B So am I. Which city is he going to?
- 18 A I won't lend him any money.
B Neither will I. He never pays it back.
- 19 A I threw away my notes.
B So did I. I didn't think we needed them.
- 20 A I can't give up coffee.
B Neither can I. I have to have a cup to wake me up in the morning.

ANEXO K

1 SPEAKING & READING

- a** • Books open. Focus on the pictures and phrases. Tell SS in pairs to find the correct picture for each detail and try to work out what the bold words mean. Check answers, and if necessary explain/translate the words.

screaming (crying loudly in a high voice) 2
 a fine (money you have to pay for breaking a law) 3
 a raffle (where tickets are sold and the winner gets a prize) 1
 snoring (breathing noisily when you are asleep) 4
 arrested (taken by the police to be questioned) 5
 amazed (very surprised) 6

- b** • Focus on the stories and instructions. Give SS a few minutes to read the stories. Then in pairs they match them with their endings. Check answers.

1 E 2 F 3 A 4 D 5 C 6 B