

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MARIA ZILDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA REFLEXÃO
À LUZ DA MULTIMODALIDADE**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2018**

MARIA ZILDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA REFLEXÃO
À LUZ DA MULTIMODALIDADE**

**Monografia apresentada à
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do título
de Especialização em Práticas
Reflexivas e Ensino-aprendizagem
de Inglês na Escola Pública, sob a
orientação da Professora Dra.
Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

**SÃO PAULO
2018**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

SANTOS, Maria Zilda Oliveira.

O uso das tecnologias digitais no livro didático de língua inglesa do ensino fundamental II: uma reflexão à luz da multimodalidade. / Maria Zilda Oliveira dos Santos; Orientadora Prof.^a Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos. São Paulo, 2018.

101 f.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Avaliação de material didático 2. Multimodalidade 3. Uso de tecnologias digitais

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais uma etapa concluída.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela paciência, dedicação, competência e pela firmeza na orientação.

Aos meus pais, por todo apoio moral, por toda dedicação e esforço para que eu tivesse uma boa educação e por me ensinarem a importância de lutar pelos meus ideais.

À minha irmã pelo encorajamento nessa jornada e por sempre estar ao meu lado.

SANTOS, Maria Zilda Oliveira. **O uso das tecnologias digitais no livro didático de língua inglesa do ensino fundamental II: uma reflexão à luz da multimodalidade.** 2018. 101 f. Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar como é trabalhada a multimodalidade na unidade 1 - *Information Overload* e como está proposto o uso das tecnologias digitais na seção especial *Doing research on the Internet* do livro didático *Way to English* – 8º ano do Ensino Fundamental II. Considerando que o uso das tecnologias digitais e a multimodalidade são conceitos importantes que integram as práticas de multiletramentos, o trabalho teve como respaldo teórico a literatura de Cope e Kalantzis (2009), Rojo (2012; 2013a; 2013b), Dionisio (2011) e outros autores. Também, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter documental, a fim de avaliar a seção especial e unidade 1 da obra didática anteriormente mencionada. Para realizar a avaliação foram elaborados alguns critérios a partir do capítulo teórico desta pesquisa, já que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), ainda não apresenta critérios específicos para avaliar multimodalidade e uso das tecnologias digitais nos materiais didáticos. Portanto, foi necessário recorrer a estudos que fundamentam a prática na escola sob uma perspectiva multimodal e que levem em consideração as novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. A avaliação revelou que a seção especial desenvolveu uma proposta de uso de tecnologias digitais, já a avaliação de multimodalidade indicou que esta foi trabalhada superficialmente nas atividades da unidade 1. Por fim, esta pesquisa contribui para que os materiais didáticos, recurso importante ao alcance dos alunos, possam ser incentivados a explorarem e discutirem a multimodalidade e uso das tecnologias digitais em suas atividades, para que os alunos sejam capazes de ler e produzir textos multimodais.

Palavras chave: avaliação de material didático, multimodalidade, uso de tecnologias digitais

ABSTRACT

The present research aims to evaluate how multimodality and the use of technologies are worked in the Unit 1 - Information Overload and in the special section Doing research on the Internet of the textbook Way to English - 8th year of Elementary School II. Whereas the use of digital technologies and multimodality are important concepts that integrate the practices of multiliteracies, the work had as theoretical support Cope and Kalantzis (2009), Rojo (2012; 2013a; 2013b); Dionisio (2011) and other authors. Also, a qualitative research of documentary character was carried out, in order to evaluate the special section and first unit of the textbook previously mentioned. In order to carry out the evaluation, some criteria were elaborated based on the theoretical chapter of this research, because the PNLD (National Textbook Program) does not present specific criteria to evaluate multimodality and the use of new technologies in textbooks. Therefore, it was necessary to resort to studies that base the practice in school from a multimodal perspective and that take into account the new technologies for teaching-learning English Language. The evaluation revealed that the special section developed a proposal for the use of digital technologies, and the multimodality evaluation indicated that it was superficially worked on the activities of unit 1. Finally, this research contributes to the fact that teaching materials, an important resource available to students, can be encouraged to explore and discuss the multimodality and use of digital technologies in their activities, so that students are able to read and produce multimodal texts.

Key-words: evaluation of teaching material, multimodality, use of digital technologies

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1. Organização do livro <i>Way to English</i>	44
Quadro 2.2. Descrição das seções <i>Warming Up!</i> e <i>Reading</i>	46
Quadro 2.3. Descrição das seções <i>Reading</i> e <i>Vocabulary Study</i>	47
Quadro 2.4. Descrição das seções <i>Language in Use</i> , <i>Listening and Speaking</i> e <i>Writing</i>	48
Quadro 2.5. Descrição da unidade <i>Looking Ahead</i>	49
Quadro 2.6. Critérios para avaliar uso de tecnologias digitais.....	53
Quadro 2.7. Critérios para avaliar multimodalidade I.....	53
Quadro 2.8. Critérios para avaliar multimodalidade II.....	54
Quadro 2.9. Critérios para avaliar multimodalidade III.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 Encontrando <i>Websites</i>	57
Figura 3.2 Avaliando <i>Websites</i>	59
Figura 3.3 Seção <i>Warming Up!</i>	62
Figura 3.4. Seção <i>Reading</i>	63
Figura 3.5. Seção <i>Taking it Further</i>	64
Figura 3.6 Texto original <i>What is a digital detox?</i>	65
Figura 3.7 Infográfico	66
Figura 3.8 Suporte e texto original do Infográfico	67
Figura 3.9 Cartum	68
Figura 3.10 Texto adaptada de um <i>blog</i>	69
Figura 3.11 Texto extraído da página da internet original	70
Figura 3.12 Encontre as diferenças	71
Figura 3.13 Parte da seção <i>Listening and Speaking</i>	72
Figura 3.14 Texto publicado no livro didático	73
Figura 3.15 Texto na publicação original (website 1)	74
Figura 3.16 Texto na publicação original (website 2)	74
Figura 3.17 Seção <i>Writing</i>	75
Figura 3.18 Seção <i>Looking Ahead</i>	77
Figura 3.19 Gráfico original	77
Figura 3.20 Boxe - <i>Extra Reading/ Extra Videos</i>	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 O ensino-aprendizagem de língua inglesa nos documentos oficiais.....	12
1.1.1 O olhar dos PCN de Língua Estrangeira.....	12
1.1.2 O olhar das OCEM – Linguagem, códigos e suas tecnologias.....	16
1.2 Da alfabetização aos multiletramentos: revisitando conceitos.....	19
1.2.1 Alfabetização.....	19
1.2.2 Letramento.....	20
1.2.3 Letramentos.....	23
1.2.4 Multiletramentos.....	24
1.3 Multimodalidade: significado e relação com o ensino.....	25
1.4 Tecnologias digitais e educação.....	30
1.4.1 Tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de inglês.....	31
1.5 O livro didático e a avaliação do PNLD.....	34
1.5.1 Avaliação e critérios do livro didático de língua inglesa.....	35
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	41
2.1 A abordagem metodológica.....	41
2.2 A coleção <i>Way to English</i> - Editora Ática.....	42
2.2.1 O livro didático <i>Way to English</i> – 8º ano.....	43
2.2.2 Seção especial- <i>Doing Research on the Internet</i>	49
2.2.3 Unidade 1- <i>Information Overload</i>	50
2.3 Os Procedimentos de Análise do Material.....	52
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
3.1 Avaliação da seção especial- <i>Doing research on the Internet</i>	56
3.2 Avaliação da Unidade 1 – <i>Information Overload</i>	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

O uso do livro didático recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ nas aulas de língua inglesa desempenha um papel importante nas escolas públicas de São Paulo, visto que é um dos recursos muito utilizados pelos professores nas aulas, a fim de complementar o Caderno do Aluno, utilizado e fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo desde 2007. Entretanto, a utilização desse recurso ainda é recente, já que as primeiras coleções foram distribuídas em 2011, para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos), quando os livros didáticos de línguas estrangeiras modernas (Inglês e Espanhol) passaram a ser avaliados e recomendados para adoção pelo PNLD.

Ao ingressar como professora de língua inglesa da rede estadual de São Paulo no ano de 2014, sem muita experiência em sala de aula, comecei a utilizar com maior frequência em minhas aulas o livro didático recomendado pelo PNLD e escolhido pelos professores de Língua Inglesa da escola onde leciono. Embora exista na rede pública um material distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo, o Caderno do Aluno, não o utilizo muito, apenas sigo o conteúdo que ele orienta. Por isso, sou adepta do trabalho com o livro didático recomendado pelo PNLD e acredito que por lecionar em uma escola com poucos meios disponíveis, o material didático tornou-se uma opção viável para minhas aulas. Procuo explorar os recursos visuais, o CD de áudio, que acompanha a coleção, e os exercícios, sem me ater à ordem preestabelecida pelas unidades

Trabalhar com o livro didático foi uma alternativa que encontrei para lidar com os anseios, interesses, necessidades dos alunos e com a ausência de recursos diferenciados na escola a qual leciono, por exemplo, a sala do ACESSA Escola, um programa de inclusão digital e interatividade para alunos da rede estadual. Assim, para suprir a ausência desse recurso, tento explorar, nem sempre com muito sucesso, as possibilidades e sugestões que o livro didático oferece relacionados a conteúdos digitais.

Embora, o edital do PNLD 2017 mencione que “temas como a diversidade linguística, a interdisciplinaridade e a interculturalidade, os multiletramentos e as

¹ Esse programa consiste em avaliar a qualidade dos livros distribuídos nas escolas públicas, possibilitando assim que os professores de uma determinada escola possam fazer sua escolha entre aqueles recomendados.

tecnologias são recorrentes nas coleções” (PNLD 2017, p. 26), as possibilidades e sugestões que o livro oferece em relação a essas temáticas nem sempre são explicitadas claramente para que o professor possa compreender adequadamente formas de como explorá-las em sala de aula com seus alunos.

Foram, portanto, essas problemáticas que me motivaram a avaliar de modo mais sistemático como essas temáticas são exploradas no livro didático, em especial aqueles referentes às tecnologias e multimodalidade, foco de interesse e de muitas das dificuldades com que me defronto ao tentar implementar ações pedagógicas em sala de aula. O objetivo deste trabalho é, pois, avaliar como a seção especial *Doing research on the Internet* e a unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English – 8º ano* apresentam o uso das tecnologias digitais e como as atividades exploram a multimodalidade. Dessa forma, este trabalho norteia-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Como o uso das tecnologias digitais é proposto na seção especial *Doing research on the Internet* e na unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English – 8º ano* do Ensino Fundamental II?
- Como a multimodalidade é trabalhada nessa unidade?

Nesse sentido, esta pesquisa irá investigar como a utilização de tecnologias digitais é proposta no livro didático de língua inglesa, considerando que a tecnologia está presente no cotidiano dos alunos, os suportes de escrita e leitura estão em constante mudança e os gêneros textuais cada vez mais híbridos.

Para a realização da pesquisa, foi escolhido um dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017, a saber: *Way to English - 8º ano*, da editora Ática, pois esse livro compõe a coleção escolhida pelo grupo de professores da escola em que atuo, para se trabalhar nos próximos anos. Além disso, decidi tomar como foco as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, para delimitar a pesquisa, e por ser um dos anos com o qual trabalho. Optei, também, pelo livro didático correspondente a esse ano, visto que ele contempla unidades que abordam o uso das novas tecnologias. Além disso, objetivo também examinar como as atividades presentes em uma unidade do livro *Way to English - 8º ano*, seguindo as concepções de multimodalidade, encontradas na literatura (Cope; Kalantzis 2009; Rojo 2012; 2013a; 2013b; Dionisio 2011 e outros autores). Segundo Rojo (2012, p.12) um grupo de

pesquisadores, chamado de Nova Londres, pioneiros no tratamento desse tema já afirmavam “a necessidade de a escola tomar a seu cargo (...) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS”.

A presente pesquisa é relevante, uma vez que, conforme atesta Baladeli (2014, p.22-23) o interesse pelas temáticas: livro didático de língua estrangeira e novos letramentos digitais, nos trabalhos acadêmicos (mestrado e doutorado), cresceu significativamente no período compreendido entre 2009 e 2011. Além disso, outro fator relevante do presente trabalho, é que “as análises de livros didáticos permitem ao professor refletir sobre a adequação e os limites dos materiais didáticos a partir de sua realidade escolar” (BALADELI 2014, p.23). Portanto, a pesquisa contribui para que docentes de língua inglesa da rede pública possam avaliar se as coleções, que são aprovadas pelo PNLD, têm unidades condizentes com as concepções teóricas de educação mediadas por novas tecnologias e multiletramentos, muitas vezes apresentadas no próprio Manual do Professor do livro didático.

Este trabalho foi organizado em três capítulos, sendo o primeiro intitulado Fundamentação Teórica, em que apresento as concepções e os pesquisadores que embasaram esta pesquisa. O segundo capítulo é a Metodologia da Pesquisa, em que discorro sobre o método da pesquisa, o material didático estudado e quais os procedimentos para a análise de resultados. No terceiro capítulo, apresento a análise e discussão dos resultados que foram obtidos com o trabalho. Finalizo com as considerações finais sobre o que foi abordado ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta os conceitos teóricos que fundamentam este trabalho. Primeiro, apresento o que os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) tratam sobre as razões de se ensinar e aprender uma língua estrangeira. Segundo, apresento uma breve explanação sobre a trajetória da alfabetização até os multiletramentos, visto que são teorias que deram origem aos novos letramentos mediados por tecnologias digitais. Na terceira parte, discorro sobre a multimodalidade e a sua relação com o ensino. Na quarta parte, desenvolvo reflexões em relação às tecnologias digitais e suas influências na educação e no ensino do inglês. Por último, faço considerações acerca do PNLD e o processo de avaliação de livros didáticos de língua estrangeira.

1.1 Ensino-aprendizagem de língua inglesa nos documentos oficiais

O ensino-aprendizagem de língua inglesa em nosso país é norteado por documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCN- LE) (BRASIL, 1998) são os documentos que apresentam as referências sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental II em todo território nacional. Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) (BRASIL, 2006), são os documentos oficiais que regem o Ensino Médio em âmbito nacional, mas que particularmente foram escolhidos para este trabalho, por se tratar de um dos documentos mais recentes do século XXI que apresentam concepções sobre o ensino-aprendizagem de inglês e também abordam conceitos de multimodalidade e as novas tecnologias, foco de interesse deste estudo.

1.1.1 O olhar dos PCN de Língua Estrangeira

Os PCN-LE (BRASIL, 1998), documento que respalda o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) nas escolas brasileiras, apontam quais são as razões para se aprender uma LE no Ensino Fundamental II:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL 1998, p.37)

Ao pensarmos nessas contribuições, observamos que o ensino-aprendizagem de LE é muito significativo, já que permite ao aluno desenvolver uma percepção maior sobre sua relação com a linguagem, principalmente no tocante à forma como ele a utiliza, uma vez que esse desenvolvimento de percepção auxilia na própria compreensão da língua materna e da cultura que o aluno está inserido, pois aprender uma LE também é aprender a cultura do outro, propiciando aos aprendizes um sentido de valorização dos costumes de outros países e o respeito a essas diferenças.

Ensinar e aprender uma LE no Ensino Fundamental II não significa que o aluno estará exposto apenas a um novo código com regras gramaticais diferentes da língua materna. Sobre isso os PCN-LE (BRASIL, 1998) nos direcionam para uma visão de que a aprendizagem de LE colabora para “a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas” (BRASIL 1998, p.38). Essa afirmação é muito pertinente, pois demonstra que o ensino-aprendizagem de LE contribui para que se estabeleça contato com a cultura do outro. Isso se torna ainda mais evidente, quando pensamos no fato de que os alunos estão, atualmente, inseridos em um contexto de globalização e avanços tecnológicos que facilitam as relações comerciais e econômicas entre as nações.

Ao tomar como exemplo a Língua Inglesa, os PCN-LE (BRASIL 1998, p.39) apontam que tem sido uma preocupação de estudiosos da linguagem a “situação de

dominação do inglês como segunda língua”, pois segundo o documento o inglês apresenta uma importante posição no cenário dos negócios, da cultura popular e de relações acadêmicas internacionais. Nesse sentido, por causa de sua posição nesse cenário, o idioma tende a intimidar outras línguas e ainda pode se tornar um “guardião de posições de prestígio na sociedade” (BRASIL 1998, p.39,40). Portanto, é preciso, de acordo com o documento, que se evite “teorias totalizantes” que apresentam a visão de uma sociedade que apenas veicula suas informações e trocas de relações por meio de uma língua hegemônica como a língua inglesa, para que se chegue ao que os PCN-LE (BRASIL 1998, p.40) chamam de paradigma crítico. Esse paradigma, conforme os PCN-LE (BRASIL 1998, p.40), permite que se atente para o fato de que a vida em sociedade é pautada por discursos, os quais também, demonstram a resistência das pessoas às visões totalizantes.

Assim, os PCN-LE (BRASIL 1998, p.40) afirmam que pensar na aprendizagem do inglês levando em consideração o seu “papel hegemônico nas trocas internacionais” (BRASIL 1998, p. 40), contanto que haja uma “consciência crítica desse fato” pode contribuir para que os alunos consigam contra argumentar discursos a respeito das desigualdades que existem em grupos da sociedade, como o próprio documento exemplifica “homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas” (BRASIL 1998, p. 40). Portanto os PCN-LE (BRASIL 1998, p.40) assinalam que ao desenvolver essa consciência crítica os alunos “passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos”, já que usar a LE possibilita agir no mundo para que se possa transformá-lo, porém a falta de consciência crítica no ensino-aprendizagem de inglês colabora para a manutenção da condição atual e não para sua transformação (BRASIL 1998, p.40).

Os PCN-LE (BRASIL 1998, p.65), quanto aos objetivos de LE para o Ensino Fundamental, apontam que é preciso levar em consideração o sistema educacional e a função social da língua. De acordo ainda com os PCN-LE (BRASIL 1998, p.65), o ensino de LE somente terá um papel formativo à medida que deixar de ser para os alunos, o que o documento chama de “uma experiência decepcionante”, já que há muito tempo se estabeleceu a crença de que uma LE não pode ser aprendida na escola (BRASIL 1998, p.65).

Com relação a função social da LE, os PCN-LE (BRASIL 1998, p.65) afirmam que embora o Brasil seja considerado um país multilíngue, por causa da diversidade

de etnias que constituíram seu povo, ainda pode-se dizer que a nação vive o que o documento aponta como monolinguismo. Isso se deve ao fato de que não existe, conforme os PCN-LE (BRASIL 1998, p.65), a não ser que se esteja em uma região de fronteiras, o uso da língua estrangeira em outras situações, como por exemplo em casa com os familiares, em contato com falantes de outras línguas, ou até num contexto internacional. Assim, essa ausência na possibilidade de usos pode levar os alunos a não verem sentido quanto à necessidade de se falar uma LE, já que a realidade que os cerca não necessariamente implica essa utilização.

Apesar das limitações apresentadas, os PCN-LE (BRASIL 1998, p.65) demonstram que é necessário deixar claro a relevância de uma educação em LE na escola, visto que, ela garante um interesse maior em aprender, também, outras línguas. Acerca disso o documento traz como exemplo o caso do inglês no momento atual, já que o idioma “dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de conceber a vida” (BRASIL 1998, p.65).

Além disso, os PCN-LE (BRASIL 1998, p.66) afirmam que os objetivos formulados para o Ensino Fundamental não são apenas no que tange a aspectos cognitivos, éticos e de inserção e atuação social, existem também os afetivos, pois segundo o documento aprender LE é uma atividade emocional e não meramente intelectual, já que os alunos são seres cognitivos afetivos, emotivos e criativos (BRASIL 1998, p.66). Sendo assim, o documento afirma que quanto aos objetivos, eles são orientados para sensibilizar os alunos quanto a LE por meio dos seguintes focos (BRASIL 1998, p.66):

- o mundo multilíngue e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Portanto, conforme os PCN-LE (BRASIL 1998, p.66) é esperado que até o fim do Ensino Fundamental, quanto ao ensino de LE, que os alunos sejam capazes de se enxergar como fazendo parte de uma sociedade plurilíngue e que por isso existem línguas que em determinados momentos históricos desenvolveram um papel hegemônico. Além disso, possam refletir sobre o uso da língua, a partir do momento em que se percebem vivendo a experiência de se comunicar em LE,

assim, essa experiência permite a eles pensar os costumes e as maneiras de agir no seu próprio mundo, ampliando para um entendimento maior de um mundo plural e do papel que eles desempenham como cidadãos do seu próprio país e do mundo (BRASIL 1998, p.67). Isso leva, ainda, segundo o documento, os alunos a reconhecerem que o aprendizado de LE, também, oportuniza o acesso “a bens culturais da humanidade” que foram construídos em outras partes do mundo (BRASIL 1998, p.67).

Esta síntese sobre o ensino-aprendizagem de LE nos PCN-LE (BRASIL, 1998) nos mostram um pouco da visão desse documento acerca do assunto. Mas, a fim de complementar as ideias até aqui pontuadas, vou também apresentar a visão das OCEM sobre ensinar e aprender uma língua, por se tratar de um dos documentos mais recentes do século XXI, e que por discorrerem ao longo do documento sobre os focos de estudo deste trabalho serão utilizadas como embasamento teórico.

1.1.2 O olhar das OCEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias

As OCEM (BRASIL, 2006) é o documento que apresenta um conjunto de reflexões que orientam as práticas dos professores do Ensino Médio (BRASIL 2006, p.8). Sendo assim, o documento tem por objetivo:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras (...) e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL 2006, p.87)

Diferente dos PCN-LE (BRASIL,1998), as OCEM (BRASIL, 2006), por se tratar de um documento mais recente, ampliam e trazem alguns conceitos que não apareciam no documento de 1998, como por exemplo, as novas tecnologias, letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto.

As OCEM (BRASIL 2006, p. 91) destacam como o ensino de línguas pode cumprir o papel de educar o aluno. Para que isso seja praticável, o documento atenta para a necessidade de se estreitar a relação do ensino-aprendizagem de LE, ao conceito de cidadania. O documento assinala que aprender apenas os conteúdos e adquirir os conhecimentos linguísticos da LE educa, mas com a finalidade de agregar conteúdo. A concepção, no entanto, de educar que se propõe nas OCEM (BRASIL, 2006) é aquela que incorpora no ensino de LE a compreensão da cidadania, que aliás é muito enfatizada no documento, visto que é um valor social que deve ser desenvolvido em todas as disciplinas, inclusive nas aulas de Língua Inglesa (BRASIL 2006, p.91). É importante que o aluno aprenda o seu papel na sociedade e o lugar que ele ocupa como cidadão. Sobre isso, as OCEM (BRASIL 2006, p. 91) discorrem que antigamente a noção de cidadania passava pelo crivo do patriotismo e do civismo já que tinha a finalidade de incorporar nos alunos um sentimento nacionalista. No entanto o que se pretende, segundo o documento, nas propostas atuais, com relação ao ser cidadão é que se desenvolva no aluno o entendimento da sua posição na sociedade, ou seja:

de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL 2006, p. 91)

Ainda pensando a cidadania, as OCEM (BRASIL 2006, p.92) apontam que a aprendizagem de LE apresenta algumas contribuições que vão além da “instrumentalização linguística” como: utilizar a linguagem para realizar interações sociais por meio dela, aumentar a sensibilidade linguística do aluno para estabelecer relações entre as características da LE e sua língua materna e ampliar “o horizonte de comunicação do aprendiz para além da sua comunidade linguística, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica” (BRASIL 2006, p. 92).

Essas contribuições revelam que a aprendizagem de LE, como propõe as OCEM (BRASIL 2006, p.92), “vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” É propiciar ao

aluno a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos, valores e cultura que permeiam a sociedade em que está inserido.

É importante destacar que as OCEM (BRASIL, 2006) sugerem uma reflexão sobre a aprendizagem de LE no mundo globalizado. O documento exemplifica que ainda hoje, se preserva a concepção de que a LE é a porta de entrada para o mundo trabalho e que aproxima as pessoas dos avanços tecnológicos. Não que essa visão esteja errada, mas como as OCEM (BRASIL, 2006) afirmam ela é parcialmente verdadeira, já que:

Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999 apud Brasil 2006, p.96)

Segundo as OCEM (BRASIL 2006, p. 96) essa reflexão pode nos ensinar os valores do que é global, que pertence a uma verdade universal ou de um grupo de países, e do que é local que pertence a uma cidade, região ou até mesmo uma comunidade de mesmos interesses. Cabe, então, ressaltar que as OCEM (BRASIL 2006, p.97) deixam claro para o leitor que a ampliação dos estudos sobre o conceito de cultura modifica a mentalidade de que “outras culturas” se restringem às culturas estrangeiras, relacionadas a países que falam outras línguas, pelo contrário, elas podem se referir, segundo o documento, à existência de culturas que são próximas a nós, professores e alunos, e que também apresentam suas particularidades. (BRASIL 2006, p. 97). Nesse sentido o ensino-aprendizagem de LE pode colaborar para a compreensão e o fortalecimento dos valores e culturas globais e locais, importantes para a formação crítica e cidadã do aluno.

Nesta seção foram apresentadas breves considerações que respaldam o ensino-aprendizagem de LE nos documentos oficiais. Na próxima seção, apresento o conceito de alfabetização. Depois discorro sobre o letramento, seguido de uma breve explanação sobre os letramentos e multiletramentos. A importância de apresentar esses conceitos, na presente pesquisa, é para que se entenda que esses estudos são precursores de teorias que foram desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais.

1.2 Da alfabetização aos letramentos: revisitando conceitos

Nesta seção, apresento os estudos sobre alfabetização e letramento. Para isso, começarei apresentando o termo alfabetização, nas concepções de Soares (2011), Kleiman (2002) e outros estudos que tratam sobre o tema. Em seguida, discorro sobre o termo letramento, tendo por fundamento Soares (2002; 2011), Kleiman (2002), as OCEM (BRASIL, 2006). Por fim, apresento brevemente os conceitos de letramentos (SOARES, 2002) e multiletramentos (ROJO 2012; 2013a; 2013b) bem como suas contribuições para o foco deste trabalho.

1.2.1 Alfabetização

Pensar na palavra alfabetização, pode soar, na maioria das vezes, como uma teoria ultrapassada que nos remete a algo obsoleto aplicado nas escolas há um tempo atrás ou que se perpetua ainda hoje, num contexto mais tradicional de ensino. No entanto é importante conceituarmos esse termo, pois foi a partir dele que outras concepções foram sendo desenvolvidas e incorporadas na educação.

Segundo Soares (2011, p.15) o conceito de alfabetização é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” Então, de acordo com Soares (2011) a leitura e a escrita na alfabetização se constituem como habilidades mecânicas, em que o aluno se apropria do código alfabético. Essa definição como a própria autora coloca é em seu “sentido próprio, específico” (SOARES 2011, p.15).

Dizer, no entanto, que essa ideia expressa em sua totalidade o conceito de alfabetização, seria muito vago, pois Soares (2011, p.16) a considera também como: “um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” A autora exemplifica essa afirmação, ao mencionar que esse processo se dá pelo “ler” imagens, símbolos visuais até mesmo um gesto, levando ao objetivo de apreensão e compreensão do mundo (SOARES 2011, p.16).

Para Kleiman (2002, p. 100) a alfabetização no modelo tradicional de ensino é concebida como um processo individualizado, ao caracterizá-la como uma “prática individual de domínio do código”, tendo o “foco na capacidade individual de aquisição da escrita”. Sendo assim, a autora coloca que tradicionalmente a

alfabetização por ter como “objeto de ensino o alfabeto” cujo foco é a formação de palavras e frases, ela não contempla o “texto em funcionamento na sociedade” (KLEIMAN 2002, p.101), reforçando o seu caráter individual.

Por ter como enfoque a aquisição do código escrito, como foi reforçado ao longo do texto, a alfabetização segundo Kleiman (2002, p.100) tem como “unidade analítica de ensino privilegiada (...) a palavra e seu significado, iniciando na letra/sílaba, culminando na frase ou na sequência/coleção de frases”. Isso reforça, por exemplo, a realidade do ensino tradicional que ainda é mantido nas escolas públicas, que tem o foco de ensino no alfabeto até a construção de sílabas, palavras e posteriormente frases. Por isso, quando se propõe para os alunos que copiem textos, analisem frases desconexas e fora de um contexto e realizem uma leitura aleatória apenas para certificar-se se eles estão decifrando bem o código alfabético na leitura e escrita, colabora-se para que a concepção de ensino tradicional seja perpetuada na escola.

Uma prática que possibilite ao aluno uma leitura além da decifração de letras/sílabas e frases soltas sem um contexto específico, que o leve a se apropriar do significado de um texto e possibilita não só a compreensão, mas a transformação do mundo, exige uma teoria capaz de fornecer respostas a essa realidade. Portanto na próxima seção, discorro sobre o termo letramento, que não anula a alfabetização, mas se constitui como um processo mais amplo e complexo.

1.2.2. Letramento

Os estudos de letramento, segundo Baladeli (2014, p.42) tiveram início no Brasil em 1980. No que se refere à palavra e o conceito de letramento, Soares (2004, p.19) afirma que surgiram em face da necessidade de “configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, (...) tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.” (SOARES 2004, p.19). Segundo a autora, as práticas de leitura e escrita se tornaram importantes, devido ao mercado de trabalho e a vida social tornarem-se dependentes e centrados na linguagem escrita, evidenciando que somente alfabetizar, de modo tradicional, não era suficiente (SOARES 2004, p. 19-20).

As OCEM (BRASIL, 2006) apresentam o letramento como uma das teorias que embasam o ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira. Para

conceituar o letramento, faz-se necessário reforçar sua complexidade diante do termo alfabetização:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46 *apud* BRASIL 2006, p.54).

Sendo assim, a alfabetização implica um sistema que apresenta limitações, pois o ensinar a ler e escrever envolve a compreensão do código escrito, sem que haja a reflexão do processo de leitura e escrita como prática social. O letramento, em contraponto à alfabetização, permite ao indivíduo não somente ler e escrever, mas sobretudo exercer práticas de leitura e escrita socialmente. Ainda, segundo Soares (2002, p.2), a alfabetização tem um foco na prática individual de aquisição da escrita e leitura, já o letramento na social. Dessa forma, o letramento pode ser definido pelas “práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (SOARES 2002, p.2).

Para as OCEM (BRASIL 2006, p.98) o letramento se constitui num projeto que “está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem”. O documento afirma que antigamente as pessoas pensavam no letramento apenas como a aquisição de uma tecnologia, a da escrita alfabética (BRASIL 2006, p.99). No passado, essa tecnologia conforme as OCEM (BRASIL 2006, p.99) estava separada de uma língua e cultura específicas, no entanto, o documento ressalta que ultimamente, estudos apontam que “a escrita não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários” (BRASIL 2006, p.99). Nesse sentido, as OCEM (BRASIL 2006, p.100) exemplificam que, no caso do inglês, a relação entre cultura e língua pode ser melhor compreendida quando se pensa nos gêneros da escrita, já que eles variam de uma língua para outra. Por exemplo, a crônica, segundo o

documento, aparenta ser mais comum na língua portuguesa do que na inglesa, reforçando a ideia de que “a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura” (BRASIL 2006, p.100). Portanto, para as OCEM (BRASIL 2006, p.100), o conceito de escrita simplesmente como tecnologia passou a ser questionado, assumindo a partir disso, a concepção de que cada língua e cultura utilizam a escrita em contextos e para finalidades diferentes (BRASIL 2006, p.100).

De acordo com Baladeli (2014, p. 44), pensar o letramento apenas como habilidade, ou sendo um processo adquirido, somente, em espaços formais destinados a instrução, não é suficiente, pois letramento não é algo que se ensina, mas que se pratica. Essa compreensão, para as OCEM (BRASIL 2006), dá-se por meio da ideia, de que existem outros meios de produção e circulação de conhecimento, que diferem das tradicionalmente aprendidas na escola (BRASIL 2006, p.97). Segundo as OCEM (BRASIL 2006), isso acontece quando mostramos ao aluno que a leitura nem sempre é feita de modo linear, que não precisa estar em formato de texto, mas que se constitui em diversas modalidades: “a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL 2006, p.98). Para Baladeli (2014), essas diversas modalidades são encontradas com mais frequência no cotidiano do aluno, do que na própria escola, reiterando, portanto, a necessidade de se incorporar nesses espaços de ensino-aprendizagem, diversas “modalidades de linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais, veiculados na internet” (BALADELI 2014, p. 58).

Para complementar essa ideia, é interessante ressaltar que as OCEM (BRASIL 2006, p.87), apresentam como um dos objetivos: “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. ” Sendo assim, esse objetivo apresentado pelas OCEM (BRASIL 2006) permite pensar que somente o conceito de letramento não suprirá todas as necessidades do ensino-aprendizagem de LE que se configura, atualmente, pois nos vemos diante de mudanças na sociedade, que não mais comportam a ideia de que o papel ainda é o suporte vigente de escrita e que apenas as práticas de escrita e leitura devem ser as únicas privilegiadas pela escola.

Dessa forma, é preciso atentar para as implicações que essas mudanças estão trazendo, já que, estamos diante de uma geração de alunos, caracterizada por

lidar com suportes digitais de escrita e leitura e que não se processam de maneira linear. Isso nos conduz à conclusão, de que o letramento aliado ao ensino de línguas estrangeiras, à medida que se voltam para a participação social e cidadã, que integram novas tecnologias e que se desenvolvem no cenário de “novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet” (SOARES 2002, p.4), culminam para a construção de letramentos.

1.2.3. Letramentos

Conforme Soares (2002, p.155), a mudança da palavra letramento para letramentos no plural exprime a necessidade de existir um termo, mais abrangente, que contemple outros suportes de escrita e leitura que não o papel. Devido a essa nova geração de alunos estarem imersos em uma cultura digital, eles realizam, por meio da tecnologia, práticas de leitura e escrita que exigem uma produção de conteúdo diferente nesses espaços.

De acordo com Soares (2002, p.155) as práticas de leitura e escrita que não mais ocorrem na cultura do papel, e sim no que a autora chama de cultura da tela, ou, *cibercultura* contribuíram para que se pluralizasse o termo letramento:

o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*. (SOARES 2002, p.155)

Para Soares (2002, p.156), portanto, o conceito de letramentos é usado para designar os efeitos diversos na cognição, cultura e sociedade resultantes dos contextos que interagem com a escrita ou até mesmo que resultam das “múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. ” Sendo assim, para a autora é possível compreender que diferentes “espaços de escrita” e conseqüentemente a produção/reprodução da escrita contribuem para a formação de letramentos. (SOARES 2002, p.156).

Na próxima seção, a fim de aprofundar a discussão sobre letramentos, faz-se necessário refletir sobre os “letramentos desencadeados pelo uso da tecnologia

digital” (BALADELI 2014, p.59). Esses novos letramentos, também chamados de multiletramentos, serão estudados a partir da literatura de Cope e Kalantzis (2009), Rojo (2012; 2013; 2015), OCEM (BRASIL, 2006) e na concepção de outros autores.

1.2.4. Multiletramentos

A educação atual tem sido impactada por mudanças tecnológicas, em consequência, do mundo globalizado em que vivemos. Um dos seus desafios é ensinar uma geração de alunos conhecida como nativos digitais (PRENSKY 2001), Indivíduos, que nasceram imersos na *cibercultura* (LÉVY 1999 *apud* SOARES 2002, p.156) e que se apropriam de recursos tecnológicos com grande facilidade. É diante desse contexto atual, que se faz necessário entender os multiletramentos.

Segundo Rojo (2012, p.11), o termo multiletramentos surgiu num manifesto intitulado, *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, e começou a ser usado em 1996. Esse termo, segundo a autora, foi desenvolvido pelo grupo de pesquisadores pioneiros, Grupo de Nova Londres (ROJO 2012, p.11-12), que se lançou no desafio de propor uma agenda que batizaram de Pedagogia de Multiletramentos, “para discutir o que estava acontecendo (ou deveria acontecer) no ensino de língua e letramentos nas escolas e também no mundo das comunicações”. (COPE, KALANTZIS 2009 p.1).

As OCEM (BRASIL, 2006) também tratam de multiletramentos e asseveram que esses se fizeram necessários, devido aos “usos complexos da linguagem por novas comunidades de prática” (BRASIL 2006, p.106). Segundo o documento, é a linguagem mediada pelo computador e outras tecnologias digitais, como celulares e tablets que oferecem “novos usos de linguagem” (BRASIL 2006, p.105). Assim, os multiletramentos se tornam complexos, porque no meio digital a linguagem é permeada por diversas imagens e sons que interagem com o texto escrito (BRASIL 2006, p.105).

De acordo com Rojo (2012, p. 8) o trabalho com multiletramentos na escola não necessariamente precisa implicar o uso de tecnologias digitais, pois segundo a autora:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das

culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO 2012, p.8).

Sendo assim, para Rojo (2012, p.8) ao trabalhar os multiletramentos é preciso considerar a ampliação dos letramentos valorizados pela escola, trazendo para sala de aula, também, os letramentos que o espaço escolar desvaloriza.

Portanto, Rojo (2013b, p.21) afirma que os multiletramentos são:

as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

Essa definição delineada por Rojo (2013b) contribui para que se apresente na próxima seção a multimodalidade, um dos focos de interesse deste estudo, a fim de se compreender melhor o conceito dessa característica dos multiletramentos.

1.3 Multimodalidade: significado e relação com o ensino

A multimodalidade ou multissemiose, como afirma Rojo (2012), é própria de textos que envolvem múltiplas linguagens, semioses e modos, exigindo, assim, uma habilidade maior de compreensão do leitor para criar sentidos (p.19). Segundo Rojo (2012), de forma alguma pretende-se dizer que o código escrito perde o seu valor ou será substituído, ao contrário do que parece, ele continuará sendo explorado, porém, nos seus múltiplos suportes, em conjunto aos textos que circulam socialmente sendo eles impressos, nas mídias digitais e audiovisuais. (ROJO 2012, p.18).

A fim de complementar o que Rojo (2012) afirma:

Numa perspectiva multimodal, imagem, ação e outros se referem a modos como conjuntos organizados de fontes semióticas para fazer sentido. Dessa

maneira, texto é usado no sentido amplo do termo e pode ser impresso, em tela, ao vivo, dentre outros. Uma variedade de modos pode ser utilizada, como: palavras, imagem, som, música, movimento, vídeo e elementos interativos. Portanto, o termo “multimodal” reconhece essa variedade de fontes de fazer sentido (...) (SILVA 2016, p.54)

Tendo em vistas esses conceitos, para os nativos digitais (PRENSKY 2001), por estarem em contato direto com as novas tecnologias, é muito comum se depararem no cotidiano com os textos em múltiplos suportes, que envolvem uma grande diversidade de linguagens combinadas entre si, por isso torna-se um desafio para a escola no contexto atual o letramento desses alunos. Diante desse contexto, é imensamente importante que se considere no processo de ensino, segundo Dionisio (2011, p.136) que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Dionisio (2011, p.136) afirma que a imagem e a palavra devido as novas tecnologias tem uma relação cada vez mais próxima e integrada. Para a autora os textos são construídos a partir de recursos que colaboram para que se construam sentidos (DIONISIO 2011, p.136). É preciso lembrar, então, que para os alunos, inseridos num contexto digital, a leitura do texto verbal escrito não é suficiente. Os textos verbais escritos, segundo Rojo (2013a, p.21), precisam apresentar outras modalidades de linguagem, como por exemplo “a imagem estática, imagem em movimento, som, fala”. A autora ainda adiciona que os “textos multissemióticos”, que apresentam diversas linguagens, extrapolam os ambientes digitais “e invadiram hoje os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO 2013a, p. 21).

É importante também, estabelecer um contraponto, pois nem sempre os textos que os alunos se deparam na escola refletem os que eles experimentam na tela do computador, pois de acordo com Chartier (1998 *apud* Rojo 2013, p.20): “o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. ” Nesse sentido, ao tomar como exemplo o livro didático, objeto de estudo deste trabalho, é possível afirmar segundo Rojo (2013) que o livro frente ao uso de “linguagens ou semioses diversas” torna-se limitado, pois Rojo (2013a, p.29) afirma que “o impresso permite imagens estáticas e escritas,

mas não sons ou imagens em movimento”. Isso demonstra que os gêneros que os alunos têm acesso por meio das tecnologias digitais permitem que todas as linguagens estejam juntas, ou seja, interpenetradas conforme ROJO (2012), não havendo separação entre elas.

As OCEM (BRASIL, 2006), por serem um documento mais recente que os PCN-LE (BRASIL, 1998), trazem reflexões sobre a multimodalidade no ensino de língua inglesa. Ao citar como exemplo os *blogs*, o documento assinala que as imagens e, às vezes, os sons utilizados nessa ferramenta tornam a comunicação complexa, demonstrando que as imagens não são somente complementos dos textos, pelo contrário, podem falar até mais que o texto escrito. Quanto a isso, as OCEM (BRASIL, 2006) observam que:

A linguagem do computador e da Internet é permeada por imagens e sons que interagem com o texto escrito alfabético. Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito. (BRASIL 2006, p. 105)

Entende-se, pois, que a imagem, conforme a citação, não serve apenas de ilustração a um texto escrito, pelo contrário, os dois se inter-relacionam ou articulam entre si, pois é essa articulação que produz comunicação e significados, como ocorre por exemplo, em páginas da *Web* (BRASIL 2006, p.105). Nesta pesquisa essa afirmação das OCEM se faz muito pertinente ao pensar no livro didático, objeto de estudo deste trabalho, pois será importante observar se as atividades propostas pelo material didático articulam, por exemplo, as imagens ao texto escrito, dos gêneros textuais apresentados na unidade para estabelecer a construção de sentidos, ou se apenas exploram a linguagem verbal ou visual sem que estejam inter-relacionadas. Dessa forma, é essencial que o espaço escolar e materiais didáticos considerem as múltiplas linguagens presentes no cotidiano dos alunos, a fim de conscientizá-los de que a leitura que eles fazem de páginas da *Web*, em celulares, tablets ou computadores, requerem “outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola” (BRASIL 2006, p.97).

Para Rojo (2012, p.186) os letramentos precisam questionar como as tecnologias digitais impactam as práticas de leitura e escrita. Conforme a autora, é importante nesse sentido, observar como a multimídia e os processos multimodais são inseridos e aproveitados no letramento escolar. Para que isso ocorra, as práticas de leitura e escrita na escola devem levar o aluno a reconhecer, de acordo com Silva (2016, p. 58), que o mundo em que se vive é multimodal, ou seja, “um mundo de palavras, imagens e sons”. Segundo Silva (2016), a escola não ensina os alunos a lerem imagens, e os professores não ousam, ou também não se preocupam com os textos multimodais, no entanto, deveriam já que no mundo “lidamos com uma série de sistemas de comunicação visual que trazem significado” (SILVA 2016, p.58). Assim, para mudar essa realidade é necessário que se encoraje na escola o trabalho com textos multimodais, provenientes dos mais diversos suportes, a fim de que o aluno saiba, segundo Coscarelli (2009):

lidar com a multimodalidade tanto como leitor quanto como autor. Isso não significa que ele não precise saber lidar com o verbal. Pelo contrário, para ser um bom leitor e produtor de textos multimodais – isto é, textos que lidam com diversas linguagens –, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades de leitura e produção de textos verbais. Mas agora a essas habilidades outras devem somar-se, ampliando a lista, devido à incorporação, em práticas cada vez mais cotidianas, do não verbal. Precisamos lembrar que a multimodalidade é, há muitos anos, parte de nossos textos, como no cinema, nas revisas, jornais, cartazes, convites, cartões, livros ilustrados, entre outros. Talvez a diferença seja a de ser mais fácil as pessoas também produzirem esses textos multimodais, que podem ser impressos ou disponibilizados na Internet (sites, Orkut, Youtube, blogs, entre outros). (COSCARELLI 2009, p.552-553)

Sendo assim, para desenvolver um trabalho com a multimodalidade na escola é importante, segundo Cani e Coscarelli (2016, p.16) que se proponham discussões sobre os textos multimodais que estão presentes em nosso cotidiano, levando o aluno a observar “marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros” (CANI; COSCARELLI 2016, p.16). Além disso, para as autoras ainda que explorar a multimodalidade nos textos seja um desafio para os leitores, a escola precisa promover um ambiente de ensino-aprendizagem que incorpore e discuta

“infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas (...)” (CANI; COSCARELLI 2016, p.18). Portanto, acredito que a discussão e inserção desses gêneros textuais no ambiente escolar, estão condicionadas à adoção, segundo Silva (2016), de “uma abordagem multimodal na sala de aula”, que considera a reflexão sobre as “dimensões de sentido”, que conforme Cope e Kalantzis (2000 *apud* SILVA, 2016, p. 59), conduzem aos seguintes questionamentos:

What's represented? (O que está sendo representado?); (...); *How is it organized?* (Como está organizado?) *What is emphasized?* (O que está sendo enfatizado?); *How are modes working together?* (Como os modos estão trabalhando juntos?); *How is text creator relating to you?* (Como o produtor do texto está se relacionando com você?) *How are you relating to him?* (Como você está se relacionando com ele?) *How is mood or tone created?* (Como o humor ou o tom é criado?); *What kind of text is it?* (Que tipo de texto é esse?); *What's the text's purpose?* (Qual o propósito do texto?); *What's the text's context?* (Qual o contexto do texto?); *What are the ideological themes?* (Quais são os temas ideológicos?); *Are there underlying interests?* (Existem interesses subjacentes?).

Esses questionamentos propostos por Cope e Kalantzis (2000), podem auxiliar, por exemplo, na análise dos gêneros textuais presentes, por exemplo, nos materiais didáticos em relação à multimodalidade, já que encaminham o aluno para uma leitura que permita identificar os modos e relacioná-los, além de possibilitar, também, uma análise sobre qual intenção, contexto e propósito do que está sendo exposto no texto.

Cani e Coscarelli (2016, p.18), consideram que “o exame cuidadoso de textos multimodais” gera oportunidades para que se ensine aos alunos que existe um “propósito comunicativo” na relação linguagem verbal e não verbal. Portanto, isso revela que propor um ensino pautado na multimodalidade rompe com a noção de que se deve privilegiar apenas a leitura e compreensão da linguagem verbal num texto, pois é justamente a combinação de imagens e outros recursos inter-relacionados à escrita que garantem o sentido do texto e não uma modalidade isolada.

Tendo em mente a importância de se incorporar na escola e materiais didáticos a multimodalidade, Dionisio (2011, p.142) fundamentada em Wysocky

(2004, p.123-126) afirma que “todos os textos com base numa tela e numa página são visuais e seus elementos visuais e arranjos podem ser analisados”. A autora quanto aos textos reforça essa afirmação, mencionando que a aparência e formato em que eles aparecem na página de um livro ou tela de computador, por exemplo, já informam ao leitor qual o gênero textual representado (DIONISIO 2011, p. 143). Isso se deve, segundo a autora, ao *layout* que pode auxiliar na identificação do suporte textual caso o leitor já esteja familiarizado com ele.

Segundo Silva (2016, p.55) respaldada por van Leewuen (2011) ainda há muito que se pesquisar na área da multimodalidade, devido as mudanças na sociedade, cultura e avanços nas tecnologias. Portanto, diante do que foi apresentado, é importante que na escola, espaço onde se pratica o letramento, se desenvolva uma perspectiva multimodal que mostre ao aluno que “outras formas de linguagem precisam ser adotadas na sala de aula, com vistas a habilitar os alunos para o engajamento com esses novos modos de comunicação e com os mais diferentes gêneros e textos multimodais” (SILVA 2016, p.60).

A fim de colaborar com os estudos até aqui apresentados, na próxima seção apresento uma reflexão sobre as tecnologias digitais na educação, visto que contribuíram para que os suportes de texto se tornassem mais complexos e surgissem novos gêneros textuais que integram múltiplas linguagens.

1.4 Tecnologias digitais e educação

Nos dias de hoje, contamos com um amplo acesso às tecnologias digitais², pois a expansão de locais específicos para o uso de computadores, chamados *lan-houses*, o crescente uso de *tablets* e *smartphones*, que garantem acesso à internet, a inserção gratuita de redes de *Wi-Fi*, em ambientes de uso coletivo, como shoppings, restaurantes e meios de transporte público têm tornado acessível o contato da população com as tecnologias digitais.

A escola como espelho da sociedade, reflete esse fato, já que a maioria dos alunos cresceu em meio aos computadores, tecnologias digitais e fácil acesso à internet. Pode-se dizer, segundo Holden (2009, p.44) que esses alunos estão

² O termo tecnologias digitais e novas tecnologias serão usados, neste trabalho, como sinônimos, pois alguns estudos que fundamentaram esta seção ora trazem como tecnologias digitais, ora como novas tecnologias.

familiarizados com essas tecnologias e isso, de certa forma, remove todo encanto, pois eles as veem como parte da “vida cotidiana”. Além disso, a geração que nasceu no mundo digital, conhecida como nativos digitais não são os alunos que “o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar” (PRENSKY 2001, *apud* BRAGA 2012, p. 13).

O desafio da escola repousa, justamente, sobre a questão de como lidar com os nativos digitais, que estão acostumados a usarem as tecnologias digitais no cotidiano com outros enfoques. Acerca disso Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.606) assinalam que para o autor britânico Buckingham (2010) os alunos não veem nas tecnologias os mesmos sentidos que a escola atribui, segundo o autor, os usos que os alunos fazem envolvem, por exemplo, envio de mensagens instantâneas, compartilhamento de informações via redes sociais, *download* de arquivos como músicas ou filmes, etc. Ainda para Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.607), o autor britânico aponta que existe uma distância entre o que se faz no espaço escolar com as tecnologias digitais e o que se faz fora da escola para o lazer. Nesse caso, Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.607) advogam “que as TDIC podem e devem ser utilizadas em contexto escolar como instrumentos mediadores da aprendizagem de jovens que já as utilizam fora da escola (...)”.

Nesse sentido, é preciso transpor essa reflexão, sobre integrar as tecnologias digitais na educação, para investigar quais são os usos de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

1.4.1 Uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de inglês

As tecnologias digitais desempenham um importante papel, quando integradas no ensino-aprendizagem de inglês. Segundo Braga (2012, p.17) essa integração aliada ao ensino de inglês como língua estrangeira “abre portas para o mundo fora da sala de aula e oferece insumo e imersão natural na língua, criando oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fala e compreensão oral.” Sabendo disso, é preciso conhecer quais são as possibilidades de uso de novas tecnologias que estão disponíveis para professores e alunos, para que esses benefícios mencionados se tornem concretos.

Com o advento da Web 2.0 cresceu significativamente as possibilidades de se usar a internet no ensino de línguas. Paiva e Bohn (2012, p.65) explicam que “o

termo Web 2.0 foi criado em 2004 para reforçar a tendência da colaboração e da troca de informações entre os internautas. ” A fim de ampliar esse sentido Coll e Monereo (2010, p.28) também afirmam que a Web 2.0 é uma corrente que “coloca o usuário na posição de produtor e difusor de conteúdos”.

Conforme Paiva e Bohn (2012, p.65) suas ferramentas, como as redes sociais, *blogs*, *wikis*, *podcasts*³, sites de compartilhamento de vídeos, embora não tenham sido criadas para as finalidades da educação, têm sido agregadas como recursos adicionais ao ensino de língua estrangeira pelos professores e materiais didáticos. Nesse cenário da *Web 2.0*, os professores podem explorar os recursos oferecidos por ela de forma *online*, como sites, imagens, vídeos, a fim de proporcionar aos alunos uma participação mais eficaz na construção de sua própria aprendizagem (PAIVA; BOHN 2012, p. 65-66).

Os recursos fornecidos pela internet, por meio das tecnologias digitais, conforme Paiva e Bohn (2012, p.66) permitem aos alunos tornarem-se os próprios produtores de conteúdo multimídia, como “*blog*, um *wiki*, um vídeo para disponibilizar no YouTube” (PAIVA; BOHN 2012, p.66). Essas sugestões colaboram para que o trabalho com tecnologias digitais no ensino de línguas possibilite ao aluno o papel de produtor dessas ferramentas. Essa reflexão de que a internet atribui ao aluno o papel de criadores de conteúdo, já era defendida por Moran (1997) há alguns anos:

Começamos a ser nossos próprios editores de textos e diretores de imagens na Internet. Há centenas de jornais escolares na rede. Quem tem algo a dizer pode fazê-lo sem depender da autorização de emissoras, jornais ou conselhos editoriais; basta colocá-lo na sua página pessoal. Os estudantes podem mostrar sua capacidade *on-line*, ao vivo, sem ter de esperar anos pelo ingresso formal dentro do mercado de trabalho. (MORAN 1997, p.6)

Outro importante fator conferido ao uso das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de inglês, é que ele agrega o contato dos alunos com textos autênticos escritos em inglês que misturam vídeos, sons e imagens. Moran (1997,

³ *Wiki* é uma enciclopédia gratuita, a mais conhecida é a Wikipedia, criada em 2001 pelo americano Jimmy Whales. *Podcast* é um arquivo de áudio que se transmite e acessa pela Internet, sendo que qualquer pessoa pode criar o seu *podcast*, de acordo com seus interesses e gostos. (PAIVA; BOHN 2012, p.67,69)

p.6) afirma que, nesse caso, a internet possibilita ao aluno aumentar “as conexões linguísticas, (...) porque interage com inúmeros textos, imagens, narrativas, formas coloquiais e formas elaboradas, com textos sisudos e textos populares. ”

Essa aproximação com textos diversos em inglês que as tecnologias digitais proporcionam, também, nos leva ao questionamento de que o seu uso precisa ser crítico, não basta o aluno saber usar as novas tecnologias, ele precisa aprender a selecionar textos e informações na internet que de fato contribuam para sua aprendizagem. Assim, Almeida (2005, p.173) propõe que a fluência tecnológica (termo que ela utiliza para designar a utilização crítica das tecnologias de informação e comunicação) se aproxima da concepção de letramento no quesito prática social, pois segundo a autora, o uso de tecnologias digitais implica mais que a apropriação de um código, na verdade significa:

a atribuição de significados à informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação. (ALMEIDA 2005, p.174)

Embora os estudantes, nativos digitais, tenham crescido em meio às novas tecnologias, isso não garante que eles conheçam bem as informações que circulam na internet para selecioná-las. Moran (1997, p.7) colabora com essa reflexão ao afirmar que existe muita dispersão na internet, devido a gama de “possibilidades de navegação”. Sendo assim, o autor afirma que as informações podem ser pouco proveitosas, por isso é preciso filtrar, selecionar, comparar, contextualizar o que é realmente importante.

Em meio a essas transformações tecnológicas, o ensino-aprendizagem de língua inglesa precisa considerar o uso das tecnologias digitais como integrantes desse processo, e não as conceber, de acordo com, Coll e Monereo (2010, p.39) como uma “fonte de informação” ou quando relacionado ao computador, “como um passatempo à margem da atividade escolar. ”

O caminho para a integração das tecnologias digitais na escola parece oferecer muitas alternativas, no entanto, é crucial o pensamento de que o uso de novas tecnologias na educação passa pela consciência da realidade em que algumas escolas estão inseridas, pois “nem tudo que é tecnologicamente viável e

pertinente em termos educacionais é realizável em todos os contextos educacionais.” (COLL; MONEREO 2010, p. 33)

Nesta seção, o objetivo não foi analisar detalhadamente todas as alternativas disponíveis referentes ao uso das tecnologias digitais na educação, mas mostrar possibilidades para sua utilização no ensino de inglês.

1.5 A avaliação do PNLD e o livro didático

O livro didático de língua estrangeira foi recentemente contemplado nos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como já apontado na introdução deste trabalho. Somente no ano de 2011, as escolas da rede pública passaram a receber as coleções avaliadas e selecionadas pelo programa, para os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em 2017 foram beneficiadas com as coleções didáticas 5.528 escolas e 1.755.868 de alunos do Ensino Fundamental - anos finais, apenas no estado de São Paulo.

Para a aprovação das coleções, são realizadas duas etapas de avaliações que envolvem verificar se os livros didáticos estão de acordo com as especificações técnicas e exigências formais requeridas pelo programa, e avaliar quais os pressupostos teóricos e metodológicos das coleções. (SARMENTO; SILVA 2012, p.3).

Como na presente pesquisa analisaremos uma das coleções selecionadas pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), é importante destacar quais foram as características que envolveram o processo de avaliação do programa vigente em 2017, pois de acordo com o Guia do PNLD 2017, a avaliação:

foi realizada por professores de língua estrangeira, que atuam nos ensinos fundamental e médio e também no ensino superior, representativos de quinze estados brasileiros, distribuídos em todas as cinco regiões. No processo de análise das coleções, além dos instrumentos de avaliação que orientaram o olhar desses profissionais, contribuíram também as suas experiências e histórias pessoais e profissionais, como professores de língua estrangeira. Tais experiências garantem um processo de avaliação mais sensível às diferentes realidades de ensino de nosso país, assim como

sensível aos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas de ensinar e aprender línguas, professores e alunos. (BRASIL 2016, p. 9)

Isso nos mostra que o processo de avaliação leva em consideração a diversidade de opiniões em nosso país, valoriza as histórias e experiências dos professores em relação ao livro didático, nos indicando a preocupação do programa em selecionar materiais que possam ser adaptáveis as realidades dos nossos alunos. Também reforça o objetivo principal do programa que é o aprimoramento e atualização das coleções, verificando a sua qualidade para então chegar na escola.

1.5.1 Avaliação e critérios do livro didático de língua inglesa

Como nesta pesquisa, os objetivos são investigar como o uso das novas tecnologias e a multimodalidade estão propostos no livro didático de língua inglesa *Way to English- 8º ano*, coleção aprovada pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), serão apresentados, nesta seção, a visão de ensino-aprendizagem de LE apontadas no documento e alguns pontos relevantes sobre a avaliação do livro didático desenvolvida pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016).

Segundo o Guia do PNLD 2017 (BRASIL 2016, p. 10) um dos objetivos principais do ensino de LE na escola é “proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguisticamente e culturalmente.” O guia afirma que experimentar o diferente é uma oportunidade para o aluno “aprender sobre o outro”, já que ao fazer isso ele passa a conhecer a si mesmo (BRASIL 2016, p. 10). Ainda o Guia do PNLD 2017 (BRASIL 2016, p. 10) complementa que língua e identidade “interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural.”

O Guia do PNLD 2017 (BRASIL 2016, p. 10) explica que para o aluno vivenciar a experiência de entrar em contato com outros povos, sua cultura e ainda significar o mundo, é preciso que seja abordado no ensino de LE questões referentes aos preconceitos e às formas de discriminação. Isso permite, conforme o guia de livros didáticos, que a aprendizagem de LE ganhe um sentido mais amplo já que o aluno não aprende somente a LE, mas aprende a ser mais humano e sensível

às diversidades culturais presentes nas sociedades atualmente (BRASIL 2016, p. 10).

Para o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), a visão de língua que precisa haver no espaço escolar “é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada” (BRASIL 2016, p. 10). Por isso, para o guia de livros didáticos a aprendizagem de LE é uma experiência de uso da língua, a qual o aluno experimenta diversas “práticas de linguagem” em situações delimitadas pelo contexto social (BRASIL 2016, p. 10). Portanto, o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) aponta que o uso de LE, representado por “experiências de interação presentes no mundo”, deve levar em consideração diferentes gêneros textuais, que sejam escritos, orais e verbo-visuais, refletindo a diversidade de textos que circulam no meio social (BRASIL 2016, p. 10).

É importante mencionar que o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), afirma que a aprendizagem de uma LE é uma maneira, também, de construção da cidadania, visto que o aluno ao estar em interação com outra cultura diferente da sua, permite a ele desenvolver um entendimento crítico sobre seu próprio meio (BRASIL 2016, p. 12). Esse conhecimento ajuda o aluno a entender, segundo o guia, os conflitos que acontecem no mundo decorrentes de desigualdades sociais, discriminação, preconceitos de toda natureza e as questões de dominação histórica que infelizmente garante a um grupo de pessoas o direito de aprender que, na verdade, deveria ser de todos. (BRASIL 2015, p.41 *apud* BRASIL 2016, p. 12).

Com relação a avaliação das coleções de didáticos realizada pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), ele aponta um aspecto que considero importante para este estudo, como a questão das teorias e metodologias, que respaldam algumas coleções:

A maior parte das coleções também considera como dimensões teórico-metodológicas importantes o(s) multiletramento(s) e o letramento crítico. Isso se manifesta, em especial, nas atividades voltadas para produzir ações de linguagem no mundo contemporâneo, ou seja, aquelas que oferecem oportunidade de refletir sobre o uso de variadas linguagens, seus modos de organização e de significação (BRASIL 2016, p. 29).

Para o guia de livros didáticos não basta que os alunos apenas aprendam a compreender textos escritos e orais, mas que se posicionem criticamente por meio

da linguagem no mundo. (BRASIL 2016, p. 29). De acordo ainda com o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) as coleções apresentam uma visão de letramento em LE, em que os alunos precisam aprender a ser e estar “no mundo com sensibilidade crítica, social e ética, e com a necessária autonomia e consciência cidadã” (BRASIL 2016, p. 29).

As atividades que integram as coleções foram avaliadas pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL 2016, p.26) como valorizadoras da experiência estética com a linguagem, já que permitem produções em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual. Quanto a isso, o guia aponta ser uma evolução, já que as coleções têm ampliado as experiências no ensino-aprendizagem de LE ao explorar “o uso de diferentes linguagens, a fruição estética, o prazer, e não apenas a partir da manifestação verbal”. (BRASIL 2016, p. 27)

Outro aspecto avaliado pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) foi a diversidade linguística e de culturas. Em relação a diversidade cultural o guia coloca que as coleções ainda que de maneira superficial tentam representar a “complexidade multicultural, multiétnica e linguística dos diferentes grupos sociais” das LE (BRASIL 2016, p. 29). Isso se expressa, de acordo com o guia, pelos textos que procuram abordar e discutir a valorização das diferenças culturais presentes nessas línguas. Além disso, o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) declara que as imagens, ilustrações e figuras trazidas pelas coleções de didáticos buscam apresentar a diversidade humana e social a fim de que se promova reflexão crítica sobre ela (BRASIL 2016, p. 30). Acerca da diversidade linguística, o guia menciona haver uma variedade de textos representados por uma grande quantidade de gêneros do discurso. Esses gêneros discursivos, conforme o guia de didáticos, procuram dar dimensão para as experiências no ensino-aprendizagem de LE, já que eles intentam refletir a representatividade da vida. Isso ocorre porque, segundo o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), os gêneros escolhidos para compor as coleções apresentam exemplos de textos orais, escritos e multimodais característicos de diversas situações de interação social (BRASIL 2016, p. 30). O Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) a fim de exemplificar cita a “carta, charge, história em quadrinhos, cartaz, bilhete, lista de compras, cardápio, locução de futebol, canção, mapa, entre outros gêneros discursivos”, que devem ser explorados como representativos de ações de linguagem produzidas em diferentes contextos sociais (BRASIL 2016, p. 30).

Os critérios que serão apresentados nesta seção, conforme o guia, estão refletidos na visão do que é ensinar e aprender uma LE nos anos finais do Ensino Fundamental, “ou seja sua importância como atividade educativa e formação cidadã” (BRASIL 2016, p. 16) e nos enfoques deste trabalho. Sendo assim, o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) afirma, quanto aos critérios apresentados nas fichas, que a avaliação dos livros didáticos teve o objetivo de: “garantir aos avaliadores instrumentos capazes de assegurar um processo de análise criterioso e condizente com as instruções gerais dos documentos orientadores e reguladores desse segmento de ensino na educação básica ” (BRASIL 2016, p. 79). Segundo o guia de livros didáticos, o processo de avaliação utilizou-se de um conjunto de 13 fichas com aspectos específicos que foram analisados pelos avaliadores.

Para este trabalho, no que concerne ao uso de tecnologias digitais o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) não apresenta critérios de avaliação para o livro didático, apenas para as coleções que apresentam o Manual do Professor Multimídia. Dessa forma, vou pontuar apenas os critérios que envolvem a multimodalidade, um dos enfoques deste estudo. A seguir trechos dos princípios que foram avaliados nas coleções pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL 2016, p. 16-18):

4. variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
5. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
6. registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais; (...)
14. sistematização de conhecimentos linguísticos da língua estrangeira, a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada; (...)
16. elementos estéticos presentes na linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico;
17. proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto no âmbito do livro impresso quanto no digital; (...)

20. imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; (BRASIL 2016, p. 16-18).

Além desses princípios, é importante destacar alguns critérios de avaliação, que ampliam os princípios anteriormente apresentados, e que foram utilizados pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL 2016, p. 79-86) para avaliar as coleções quanto a aspectos específicos:

- Quanto ao projeto-gráfico editorial:

5. Apresenta ilustrações com:

5.6 Adequação às finalidades para as quais foram utilizadas?

6. Apresentam ilustrações com clareza, precisão e fácil compreensão, quando o objetivo for informar?

- Quanto aos textos:

36. Contemplam variedade de gêneros do discurso concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal e verbo-visual?

43. Circulam, no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se expressam na língua estrangeira?

-Quanto à compreensão escrita:

56. propõe reflexões sobre gêneros do discurso concretizados por meio de linguagem verbal, visual e verbo-visual?

-Quanto à compreensão oral:

79. Explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes gêneros de discurso?

81. Orienta a correlação dos recursos visuais e/ou audiovisuais como auxiliares à compreensão oral, quando necessários?

- Quanto às atividades:

119. Explora o uso estético da linguagem (verbal, não verbal e verbo-visual)?

Percebe-se, portanto, que os princípios e critérios de avaliação elaborados pelo Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) quanto à multimodalidade sugerem que se considere como foco nas atividades do livro didático a relação entre a linguagem verbal e não-verbal, por meio dos textos multimodais que ele apresenta. No entanto, com relação às ilustrações quando se afirma que: “apresentam ilustrações com clareza, precisão e fácil compreensão, quando o objetivo for informar?”,

compreende-se que o guia trata a ilustração não como um elemento que comunica tanto quanto o texto, pois como aponta Gualberto (2016) o documento vê a “imagem como acessório, atribuindo-lhe uma posição coadjuvante em relação ao texto escrito. Assim, elas são tratadas como ilustrações, desempenhando a função de enfeite ou de facilitadoras da compreensão do texto verbal ” (GUALBERTO 2016, p.44). Sendo assim, os itens mencionados dos princípios e critérios de avaliação do Guia do PNL D 2017 (BRASIL, 2016) são importantes para este estudo, pois contribuirão também para a análise do livro didático, a fim de relacionar com os conceitos apresentados na seção sobre multimodalidade.

No próximo capítulo, apresento a Metodologia da Pesquisa, realizo a descrição do livro didático e da unidade escolhida que foi analisada, a fim de responder as perguntas deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção apresento a metodologia que caracteriza esta pesquisa, descrevo a coleção didática, o livro selecionado bem como a unidade que foi escolhida para investigação. Para isso, faz-se necessário relembrar as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho:

- Como o uso das tecnologias digitais está proposto na seção especial *Doing research on the Internet* e na unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English* – 8º ano do Ensino Fundamental II?
- Como a multimodalidade é trabalhada nessa unidade?

2.1 A abordagem metodológica

Este trabalho está situado na abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007), pois de acordo com Damasceno et al (2009):

adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais.(DAMASCENO et al 2009, p.4556)

Diante disso, dentro da abordagem qualitativa, o método escolhido para este estudo foi o documental (SEVERINO, 2007), visto que a finalidade é avaliar uma unidade do livro didático de inglês *Way to English* - 8º ano.

Quanto à pesquisa documental Severino (2007) afirma que por ter como fonte, os documentos num sentido amplo, esse tipo de pesquisa não se restringe somente aos impressos, mas a uma gama de documentos a saber: “jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” (SEVERINO 2007, p.122). Ainda, o autor menciona que em casos como esses, os conteúdos dos textos que os documentos apresentam, são analisados porque não receberam ainda “um tratamento analítico”, ou seja, conforme Severino (2007) são considerados matéria-prima, uma vez que é a partir deles que” o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO 2007, p.123).

Essa definição é importante visto que a caracterização do método é o que vai nortear a investigação deste estudo. Também assume importância para o trabalho a escolha do material a ser investigado, que contribuirá para responder as perguntas de pesquisa, no entanto, Damasceno et al (2009) afirma que não só os documentos, mas:

a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. (DAMASCENO et al 2009, p.4556)

Além disso, o processo de análise de documentos precisa levar em consideração, de acordo com Damasceno et al (2009, p.4557) que a relação com o documento é indireta, visto que é realizada a partir dos documentos produzidos pelo homem e isso revela as concepções de “ser, viver e compreender um fato social”. Portanto, segundo o autor “estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo” (DAMASCENO et al 2009, p.4557)

A seguir, apresento o documento escolhido para análise desta pesquisa, o livro didático *Way to English* - 8º ano, mostrando brevemente um panorama geral da coleção.

2.2 A coleção *Way to English* - Editora Ática

A coleção *Way to English* da Editora Ática, elaborada por Cláudio Franco, foi uma das aprovadas para integrar o Guia de livros didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2017 (BRASIL, 2016). Essa coleção foi distribuída neste ano nas escolas da rede estadual de São Paulo, mediante a escolha dos professores.

A coleção é composta por livros didáticos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental II, divididos em 4 volumes (6º ao 9º ano). De acordo com o PNLD 2017, todos os livros apresentam a mesma estrutura “oito unidades temáticas e três seções introdutórias” (BRASIL 2016, p.54). As seções introdutórias - *Conheça seu livro*, *Tips into Practice*, *Doing Research on the Internet* - constam nos quatro volumes e geralmente apresentam dicas para os alunos sobre como o livro está

organizado, sobre técnicas de leitura e sobre o uso de tecnologias. Já as unidades estão divididas em seções que se repetem em todas as coleções como: *Warming up, Reading, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing, Looking Ahead, Review, Time for Fun!, Thinking about Learning e Project*. Ao final de cada livro há seções também, a saber: *Vocabulary Corner*, que apresenta o vocabulário estudado com ilustrações; *Language Reference in Context*, que traz alguns exercícios complementares sobre conteúdos gramaticais e a seção *Glossary*, que organiza em ordem alfabética as palavras e os seus respectivos significados, utilizadas ao longo do livro. Além disso, não está apresentado no sumário da coleção, seções menores que são trazidas ao longo da obra a fim de complementar os assuntos das seções principais, como *Language Note; Tips; Learning on the Web; Think about*.

Além disso a coleção didática, ao final do livro do professor, apresenta o Manual do Professor que conta com uma apresentação da coleção, os pressupostos teórico-metodológicos, a estrutura da coleção, o plano de curso, descrição das unidades e seções, atividades fotocopiáveis, transcrição de áudios e sugestões de leitura e *websites* para professores e alunos.

2.2.1 O livro didático *Way to English* – 8º ano

O livro didático *Way to English* – 8º ano foi escolhido para esta pesquisa, por ser o material didático que utilizo com as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, na escola onde leciono. O livro didático está dividido da seguinte forma quanto às unidades e gêneros textuais explorados:

Quadro 2.1. Organização do livro *Way to English*

Unidades	Título	Gênero trabalhado
Unidade 1	<i>Information Overload</i>	Exploring mind maps
Unidade 2	<i>The Future of English</i>	Exploring graphs
Unidade 3	<i>The World of Books</i>	Exploring books reviews
Unidade 4	<i>What a Wonderful World!</i>	Exploring quizzes
Unidade 5	<i>Looking to the Past</i>	Exploring FAQs
Unidade 6	<i>The Entertainment Industry</i>	Exploring biographies
Unidade 7	<i>Relationships and Values</i>	Exploring short Stories
Unidade 8	<i>Any Volunteers?</i>	Exploring comic strips

Fonte: elaborado pela autora

É possível observar no quadro acima que cada unidade destaca um gênero textual diferente, isso ocorre, pois, esses gêneros discursivos apresentados no quadro 2.1 são trabalhados em duas seções do livro, a de leitura e a de produção escrita (*Reading* e *Writing*). Apesar de não constar no quadro 2.1, o livro traz seções introdutórias no início da obra, intituladas: *Tips into Practice* e *Doing Research on the Internet*.

O livro didático ao começar cada unidade apresenta para o aluno os objetivos de aprendizagem a serem atingidos. No entanto, os objetivos gerais do livro didático encontram-se apenas no Manual do Professor, que segundo o material (FRANCO

2015, p. 192) estão pautados no que os PCN-LE (BRASIL, 1998) orientam para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

No livro *Way to English* – 8º ano, questões como interdisciplinaridade são trabalhadas ao longo das unidades. De acordo com a obra busca-se “favorecer a interdisciplinaridade através da discussão de temas e questões socialmente relevantes e de atividades e projetos que integram diferentes disciplinas” (FRANCO 2015, p. 189).

As quatro habilidades linguísticas trabalhadas no *Way to English* – 8º ano são: compreensão escrita (*reading*), produção escrita (*writing*), compreensão oral (*listening*), produção oral (*speaking*). No entanto, segundo o material didático essas habilidades são propostas a partir dos multiletramentos e sugerem “o desenvolvimento das quatro habilidades em suas possíveis formas de integração e em seus múltiplos usos em contextos socioculturais diversos” (FRANCO 2015, p. 193).

Quanto aos gêneros textuais, o livro *Way to English* – 8º ano apresenta variados tipos de textos, sendo que, o gênero discursivo principal é apresentado no início de cada unidade, o qual também aparece como proposta de produção escrita ao final da unidade. Isso não significa que cada unidade tenha como foco apenas um gênero discursivo, outros tipos são explorados em diferentes atividades ao longo das unidades, entre eles pode-se citar: história em quadrinho, artigo de jornal e revista, resenha de filme e de jogo, infográficos e gráficos. Segundo a obra, a diversidade de gêneros discursivos reúne “um conjunto de textos oriundos de diferentes suportes e esferas sociais e representativos das comunidades que se expressam em língua inglesa” (FRANCO 2015, p. 194).

O livro didático *Way to English* – 8º ano vem acompanhado de CD de áudio, tanto no livro do aluno quanto do professor. Esse CD apresenta áudios com os textos orais que segundo o material (FRANCO 2015, p. 201) são “de diferentes gêneros e variedades linguísticas”, além de trazer exercícios que são utilizados nas seções *Listening and Speaking*.

Para uma melhor compreensão de como as unidades deste livro didático estão organizadas, trago um resumo que é mostrado no Manual do professor (FRANCO 2015, p. 203-206). Essas seções estão presentes sempre na mesma ordem nas oito unidades do livro. Apresento abaixo, no quadro 2.2, a divisão das

seções que abre cada unidade do livro didático, com seus conteúdos e objetivos gerais:

Quadro 2.2. Descrição das seções *Warming Up!* e *Reading*

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<i>Warming Up!</i>	<ul style="list-style-type: none"> Na página de abertura, imagens e perguntas relacionadas aos temas da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos a serem tratados na unidade. Ativar o vocabulário relacionado ao tema da unidade já conhecido pelos alunos. Explorar elementos da linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e relacioná-los com a linguagem verbal.
<i>Before Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios variados relacionados ao tema e/ou ao gênero do texto principal da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou o gênero do texto principal da unidade. Levar os alunos a estabelecer hipóteses sobre o texto principal da unidade, que serão verificadas durante a leitura.
<i>Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> Textos de gêneros variados sobre temas relevantes para os alunos e a sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar aos alunos o contato com textos de diversos gêneros e fontes. Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo.
<i>Reading for General Comprehension</i>	<ul style="list-style-type: none"> Questões para a compreensão geral do texto principal da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a habilidade de leitura para a compreensão do texto de forma global.

Fonte: Way to English, Franco, 2015, p.203

O quadro acima, mostra para o professor os objetivos e os conteúdos das seções que abrem cada unidade: *Warming up!* (que prepara os alunos para o tema) e as seções que se referem à habilidade comunicativa de compreensão escrita, iniciando com as fases de pré-leitura (*Before Reading*), leitura (*Reading*) e leitura para compreensão geral (*Reading for General Comprehension*). A seguir, dando continuidade à organização das unidades, apresento, no quadro 2.3, a descrição das seções subsequentes às do quadro 2.2 acima:

Quadro 2.3. Descrição das seções *Reading* e *Vocabulary Study*

<p><i>Reading for Detailed Comprehension</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a habilidade de leitura para a identificação de informações específicas e para o estabelecimento de relações entre as ideias do texto. Desenvolver a habilidade de fazer inferências sobre o texto. Desenvolver a habilidade de observar elementos de coesão e coerência, de modo a facilitar a compreensão e o estabelecimento de relações entre as ideias do texto. Apresentar e oferecer oportunidades de uso de diversas estratégias de leitura.
<p><i>Reading for Critical Thinking</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Perguntas focalizando questões sociais, culturais e/ou éticas relacionadas ao texto principal da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto principal, buscando trazer novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados. Levar os alunos a estabelecerem relações entre o texto principal e sua realidade.
<p><i>Vocabulary Study</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios variados para sistematização e ampliação de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> Levar os alunos a se conscientizarem sobre a importância do estudo sistemático de vocabulário. Apresentar estratégias de estudo e de compreensão de vocabulário, tais como a observação de palavras transparentes e da formação da palavra (prefixos e sufixos), o agrupamento de palavras por campo lexical, o estudo de expressões idiomáticas, entre outras. Levar os alunos a perceberem a estrutura do sintagma nominal, identificando seu núcleo e os termos modificadores, como forma de melhor compreender o significado dos sintagmas nominais e seus usos em textos. Desenvolver e sistematizar o conhecimento sobre prefixos e sufixos como forma de ampliar o vocabulário dos alunos. Oferecer oportunidades de prática da pronúncia de palavras e expressões.

Fonte: Way to English, Franco, 2015, p.204

Observa-se que nesse quadro são apresentados os conteúdos e objetivos das seções *Reading* e *Vocabulary Study*. As seções ilustradas correspondem às partes que se referem à compreensão de leitura (leitura para compreensão detalhada e de pensamento crítico), ao estudo de vocabulário e de outra seção, cujo enfoque são textos de gêneros diversos sobre o tema abordado na unidade. Apresento na sequência o quadro 2.4 que prossegue com a continuação do quadro 2.3:

Quadro 2.4 Descrição das seções *Language in Use*, *Listening and Speaking* e *Writing*

<p>Language in Use</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação contextualizada do(s) tópico(s) gramatical(is) da unidade. • Exercícios para inferência de regras gramaticais a partir da observação de exemplos de uso. • Exercícios para utilização dos tópicos gramaticais apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos e sua habilidade de inferir regras gramaticais a partir da observação de situações de uso da língua inglesa. • Proporcionar aos alunos oportunidades de empregarem as regras e estruturas gramaticais de forma contextualizada.
<p>Listening and Speaking</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Textos orais de diversos gêneros e de diferentes variantes linguísticas. • Atividades de compreensão oral (intensiva, extensiva e seletiva), incluindo atividades nas etapas de <i>pre-listening</i>, <i>listening</i> e <i>post-listening</i>. • Atividades de escuta e de fala relacionadas à pronúncia e à entonação. • Atividades de produção oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso. • Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa (utilizadas por falantes de inglês como língua materna e como língua estrangeira de diferentes nacionalidades). • Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral (compreensão seletiva). • Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral. • Levar o aluno a perceber características da linguagem oral, como pausas, hesitações, entre outras. • Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais. • Oferecer aos alunos oportunidades de uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade na compreensão e na produção de textos orais. • Estimular a interação em língua inglesa entre os alunos. • Levar os alunos a estabelecerem relações entre o(s) texto(s) ouvido(s) e sua realidade.
<p>Writing</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de produção escrita de gêneros textuais trabalhados ao longo da unidade, com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão por pares e reescrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os alunos a observarem as características de diferentes gêneros textuais. • Levar os alunos a identificarem os elementos envolvidos no contexto de produção escrita em questão (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) para que sejam levados em consideração pelos alunos no processo de criação, revisão e reescrita do texto. • Levar os alunos a redigirem textos de diferentes gêneros. • Oferecer aos alunos oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade. • Levar os alunos a compreenderem a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita.

Fonte: Way to English, Franco, 2015, p.205

No quadro acima foram apresentadas as seções sobre a linguagem em uso, compreensão de escuta e fala e de produção escrita, com seus respectivos conteúdos e objetivos.

Por fim, o quadro 2.4 abaixo, ilustra a última seção (*Looking Ahead*) de cada unidade, que se encerra com discussões sobre a temática que permeou cada uma delas, como forma de encorajar a criticidade do aluno a respeito do assunto abordado:

Quadro 2.5. Descrição da unidade *Looking Ahead*

<p><i>Looking Ahead</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questões para discussão sobre temas abordados na unidade e suas relações com a realidade dos alunos e sua comunidade. • Em algumas unidades, textos curtos (como cartuns, gráficos, citações) relacionados ao tema em foco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar o posicionamento crítico dos alunos sobre temas abordados na unidade. • Promover a reflexão crítica sobre a realidade dos alunos e de sua comunidade de modo a propiciar seu engajamento em ações transformadoras de seu contexto social. • Promover a integração com outras disciplinas do currículo e com diferentes participantes da comunidade escolar.
-----------------------------	--	---

Fonte: Way to English, Franco, 2015, p.206

2.2.2 Seção especial- *Doing Research on the Internet*

A seção especial que consta no livro didático *Way to English 8º ano, Doing Research on the Internet*, apresenta dicas para que os alunos realizem pesquisas escolares. Ela se divide em duas partes intituladas: *Finding Websites* e *Evaluating Websites*. A primeira parte apresenta alguns exemplos de como os alunos podem pesquisar de maneira mais eficiente a partir do uso de alguns comandos que a seção oferece. Na segunda, são apresentadas dicas para ajudá-los na avaliação de *websites*, para isso são destacadas algumas perguntas que podem orientá-los. Ao final da seção, é sugerido que os alunos coloquem em prática as dicas e escolham em mecanismos de busca, alguns *sites* sobre biografias a fim de avaliá-los.

Essa seção foi escolhida para este trabalho, pois é considerada pelo Manual do Professor do livro *Way to English – 8º ano*, uma seção que trata do uso de tecnologias digitais, foco de interesse deste estudo. A justificativa para a inclusão

dessa seção no livro didático é apresentada no Manual do Professor, e segundo ele os alunos apresentam dificuldades comuns “em relação ao uso de tecnologias digitais”, além de observar que “ao realizar buscas na Internet para a elaboração de um trabalho escolar, muitos estudantes não se sentem seguros para escolher palavras-chaves mais adequadas e (...) para selecionar e avaliar os resultados” de uma busca (FRANCO, 2015, p.190).

2.2.3 Unidade 1- *Information Overload*

A primeira unidade do livro didático *Way to English – 8º ano*, intitulada *Information Overload*, foi escolhida para este trabalho, uma vez que sua temática se refere ao uso de novas tecnologias e os gêneros textuais trabalhados circulam no meio digital.

Nas páginas iniciais da unidade são propostos os objetivos para se trabalhar:

- To talk about the age of information and getting distracted.
- To review the Present Simple and Present Continuous tenses.
- To explore mind maps.
- To establish connections with Portuguese, Math and Arts.

A primeira parte da unidade 1- *Information Overload* apresenta a seção *Warming Up!*, cuja proposta é explorar por meio de perguntas pessoais e imagens, o assunto que será tratado na unidade e promover interesse para o tema. A princípio, também, é sugerido ao professor que analise as imagens com os alunos, a fim de verificar quais os tipos de distrações que o uso em excesso de dispositivos como: celulares podem causar no cotidiano.

Já na seção seguinte - *Reading*, esta se divide em atividades voltadas para pré-leitura, leitura e compreensão e pós-leitura que se volta a questões mais pessoais, ou o que o livro denomina *Critical Thinking*. O gênero trabalhado nessa seção é um mapa mental, cujo assunto refere-se a dicas para se ter concentração estando em um mundo digital. Em seguida, são propostas atividades divididas em três partes, que verificam a compreensão da leitura de forma geral, detalhada e crítica.

A seção que segue as de compreensão escrita é denominada *Vocabulary Study* propõe que se agrupe as novas palavras aprendidas na unidade. Essa divisão do vocabulário é feita em dois grupos intitulados *digital devices* e *daily activities*, para que os alunos ampliem e fixem o vocabulário aprendido.

A seção sobre vocabulário é seguida da seção *Taking it Further*, cujo objetivo é ampliar o assunto da unidade por meio do contato com outros gêneros textuais. Nessa seção, a unidade apresenta um texto cujo tema é *digital detox*, com atividades de compreensão e opinião sobre o assunto.

A seção que amplia o tema da unidade é seguida da seção *Language in Use* sendo a maior da unidade 1. Sua proposta é retomar conteúdos do 7º ano, como o *Present Simple* e o *Present Continuous*. Assim, são apresentadas atividades cujo propósito é revisar conteúdo gramatical de forma indutiva.

A seção que segue a da língua em uso é denominada *Listening and Speaking*. Essa seção apresenta o gênero oral anúncio de utilidade pública para escuta e compreensão, sobre o tema da unidade. São propostos exercícios de pré-escuta, escuta e pós-escuta a fim de desenvolver habilidades de compreensão do texto. Além disso, essa seção oferece uma atividade de produção oral, por meio de questões levantadas de acordo com o assunto da unidade.

A seção que segue a de escuta e fala é denominada *Writing* que propõe a produção do gênero textual principal (o mapa mental), trabalhado na unidade. São apresentadas orientações para que o aluno siga na elaboração do gênero textual, tópicos sobre as suas características e passos que devem ser observados para a escrita e produção final.

A última seção *Looking Ahead* promove um diálogo entre disciplinas diferentes sobre o tema que foi abordado na unidade. O objetivo é que ao analisar um gráfico sobre o assunto foco, os alunos se sintam encorajados a se posicionar sobre o tema e discuti-lo a fim de estabelecer relações entre ele e a comunidade onde vivem.

Conforme foi apresentado, essas seções compõem a unidade 1: *Information Overload*. Assim, é importante mencionar que para esta pesquisa, essas seções que serão analisadas apresentam textos próprios do meio digital, com seus respectivos links de acesso às páginas da internet das quais foram retiradas. É importante mencionar que esses gêneros textuais do meio digital serão tratados com mais detalhamento no próximo capítulo. Portanto, a única seção que não será analisada é

a *Vocabulary Study* por não apresentar nenhum gênero textual e imagem para que seja estudada na avaliação.

2.3 Os Procedimentos de Análise do Material

Conforme já indicado neste trabalho serão avaliadas a seção especial - *Doing research on the Internet* e a unidade 1 – *Information Overload* do livro didático *Way to English*, 8º ano do Ensino Fundamental II, buscando responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como o uso das tecnologias digitais é proposto na seção especial *Doing research on the Internet* e na unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English* – 8º ano do Ensino Fundamental II?
- Como a multimodalidade é trabalhada nessa unidade?

Para examinar como o uso de tecnologias é proposto no material não encontrei critérios para essa análise no Guia do PNLD (2015), portanto, utilizei como critérios elementos extraídos da fundamentação teórica a fim de analisar como o livro didático trabalha o uso das novas tecnologias nas atividades e seções do livro. Assim, de Paiva e Bohn (2012, p. 65) escolhi como elemento a ser analisado a inserção de ferramentas da Web 2.0 que pudessem ser agregadas como adicionais ao ensino da língua. De Moran (1997, p.6) e Paiva e Bohn (2012, p.66) escolhi verificar se ao aluno é atribuído o papel de produtor/criador de conteúdo multimídia. De Almeida (2005, p. 173) busquei identificar postura crítica frente ao uso das tecnologias, um dos elementos do que essa autora denomina fluência tecnológica, verificando no material se esse oferece ao aluno o desenvolvimento da utilização crítica das tecnologias e para finalizar, de Moran (1997, p.7), ainda nessa vertente, se o material oferece ao aluno a possibilidade de filtrar, selecionar, comparar, contextualizar o que é realmente importante na internet. Com esses elementos como norteadores, criei um quadro com critérios quanto ao uso de tecnologias digitais para análise do material didático, conforme exposto no quadro 2.5, a seguir:

Quadro 2.6. Critérios para avaliar uso de tecnologias digitais

Critério 1	Há inserção de ferramentas da <i>Web 2.0</i> para a aprendizagem da língua? Quais?	(PAIVA e BOHN 2012, p.65)
Critério 2	O aluno tem papel de produtor/criador de conteúdo multimídia?	(MORAN 1997, p.6); (PAIVA e BOHN 2012, p.66)
Critério 3	O aluno faz uso crítico das tecnologias de informação e comunicação? Como?	(ALMEIDA 2005, p.173)
Critério 4	O material possibilita filtrar, selecionar, comparar, contextualizar o que é realmente importante na internet?	(MORAN 1997, p.7)

Fonte: elaborado pela autora

Para a análise do material didático, em relação à multimodalidade, foram utilizados os critérios do Guia do PNL D 2017 (BRASIL, 2016), apresentados na fundamentação teórica. Para essa finalidade, selecionei critérios referentes a textos que tratam da relação linguagem verbal e não-verbal, e que incluem também aspectos sobre textos orais; a questão de fidedignidade ao original das adaptações do material utilizado; as imagens e suas relações com as diversidades culturais e étnicas, os quais considero relevantes para auxiliar na análise de multimodalidade no livro didático:

Quadro 2.7. Critérios para avaliar multimodalidade I

Critério A	Quanto aos textos: Contemplam variedade de gêneros do discurso concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal e verbo-visual?
Critério B	Registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais; (...)
Critério C	Imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas.

Fonte: elaborado pela autora

A esses itens selecionados acima foram agregados também conceitos apresentados na seção sobre multimodalidade no capítulo teórico, a fim de proporcionar uma análise mais completa. Foram incluídos itens dos estudos de Cani e Coscarelli (2016), quanto aos seguintes aspectos: as características que

distinguem um texto, se o livro insere e discute diferentes gêneros discursivos e por último, se os textos que o livro apresenta deixam claro a existência do propósito comunicativo entre a linguagem verbal e não verbal.

Quadro 2.8. Critérios para avaliar multimodalidade II

Critério D	Os textos possuem “marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros”?	(CANI; COSCARELLI 2016, p.16)
Critério E	Há incorporação e discussão de “infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas (...)”?	(CANI; COSCARELLI 2016, p.18)
Critério F	Existe “propósito comunicativo” na relação linguagem verbal e não verbal?	(CANI; COSCARELLI 2016, p.18)

Fonte: elaborado pela autora

Também foram incluídos os questionamentos, levantados por Cope e Kalantzis (2000 *apud* SILVA, 2016, p. 59) quanto às dimensões de sentido, já que podem contribuir para avaliar se em relação aos gêneros textuais as atividades da unidade do livro didático levantam questões quanto à multimodalidade. Já das OCEM (BRASIL, 2006), extraí itens relacionados à inter-relação de modalidades textuais, princípios que podem auxiliar na observação do trabalho com multimodalidade das atividades presentes no livro didático. Para esta complementação da análise, criei um quadro com os seguintes critérios:

Quadro 2.9. Critérios para avaliar multimodalidade III

Critério G	O que está sendo enfatizado? Como os modos estão trabalhando juntos? Que tipo de texto é esse? Qual o propósito do texto? Qual o contexto do texto?	(COPE; KALANTZIS 2000 <i>apud</i> SILVA, 2016, p. 59)
Critério H	Há inter-relação de texto verbal, visual e sonoro?	(BRASIL 2006, p. 105)
Critério I	As imagens são vistas como ilustração a um texto escrito?	(BRASIL 2006, p. 105)

Fonte: elaborado pela autora

Esses foram os critérios escolhidos para analisar a unidade 1 – *Information Overload* do livro didático *Way to English* – 8º ano, e a seção especial *Doing research on the Internet*. Após ter apresentado o material didático, suas seções e objetivos, além de ter descrito também a unidade e a seção especial escolhida para

investigação, passo no capítulo seguinte para a avaliação e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento a avaliação da seção especial *Doing research on the Internet* e da unidade 1 – *Information Overload* do livro didático *Way to English – 8º ano*, e discuto os resultados obtidos. Para isso, retomo as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho:

- Como o uso das tecnologias digitais está proposto na seção especial *Doing research on the Internet* e na unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English – 8º ano* do Ensino Fundamental II?
- Como a multimodalidade é trabalhada nessa unidade?

Conforme foi mencionado na Metodologia da Pesquisa deste trabalho os critérios utilizados para esta análise baseiam-se nos princípios teóricos extraídos das bases teóricas apresentadas anteriormente sobre multimodalidade e tecnologias digitais.

Sendo assim, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, avalio e discuto a partir dos critérios escolhidos para tecnologias digitais a seção especial *Doing research on the Internet* do material didático *Way to English – 8º ano*. Em seguida, na segunda parte apresento um levantamento das imagens e gêneros discursivos utilizados pela unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English – 8º ano*, analisando com base nos critérios de multimodalidade e tecnologias digitais.

3.1 Avaliação da seção especial- *Doing research on the Internet*

Esta seção foi avaliada, pois trata especificamente de tecnologias digitais e a qual analisei para verificar como as tecnologias digitais estão propostas para o aluno. Confirma essa minha escolha, o que é apresentado no Manual do professor, em uma seção sobre educação mediada por tecnologias digitais na qual aparece:

É preciso que os alunos sejam capacitados a utilizar recursos digitais que auxiliem sua aprendizagem, a fazer buscas mais eficientes na internet, a avaliar os conteúdos encontrados e a interagir criticamente com eles, a

compreender as possíveis relações entre texto escrito, som e imagem, a navegar com segurança pelos links dos hipertextos, criando seus próprios trajetos de leitura. (FRANCO 2015, p. 190)

Observa-se que o que o material propõe é capacitar os alunos a utilizarem recursos digitais em sua aprendizagem, em especial fazer buscas eficientes, usar o conteúdo criticamente, compreender relações entre as multimodalidades do texto e criar uma trajetória própria de leitura. À luz dessa proposta, utilizando os critérios 1, 2, 3 e 4 propostos no capítulo anterior, na seção de procedimentos de análise, passo a examinar a seção especial que aparece para o aluno.

Como foi anteriormente mencionado na Metodologia de Pesquisa a seção especial do livro didático *Way to English – 8º ano* está dividida em duas partes: *Finding Websites* e *Evaluating Websites*. A primeira parte pode ser observada na Figura 3.1 abaixo:

Figura 3.1 Encontrando Websites

Doing Research on the Internet

Finding Websites

Here are some steps to help you use the Internet for your research.

- 1 Choose a search engine.

Search

- 2 Type your keywords into the search box. Make your keywords as precise as possible. Use two or more keywords in your search. Put the most important keywords first.

Four tips for getting more precise results. You can also combine them!

 - A. Use **+** to include words in the results.

Eg. If you want to find timelines of world leaders.

timelines + world + leaders
 - B. Use **-** to remove words from the results.

Eg. If you want to find a biography of Indira Gandhi and eliminate Mahatma from the results.

biography + Indira Gandhi - Mahatma
 - C. Use **" "** to search for specific terms or phrases.

Eg. If you want to find out the name of the longest river in the world.

"the longest river in the world is"
 - D. Use ***** to substitute for one or more characters/words.

Eg. If you are not sure about the prepositions that go with the verb depend.

"it depends * me"
- 3 Make sure you spell the keywords correctly.
- 4 Click on the name of the website that seems to be the most helpful to you.
- 5 Evaluate the website to see if it will really help you (see next section).

Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p. 16)

É possível perceber que nessa seção, o livro traz a inserção de uma ferramenta da Web 2.0 (critério 1), um mecanismo de busca, que orientará as atividades que serão exploradas nessa seção. Nesse sentido, a seção contempla o uso de tecnologia digital e ensina o aluno sobre esse uso. Observe-se que a página, entretanto, não observa o critério de fidedignidade à publicação original quando traz a adaptação do texto original (a tela original), pois o que é mostrado na figura é a imitação de uma página de um mecanismo de busca, fazendo com que a imagem aí reproduzida possa remeter o aluno ao *Google*, por exemplo, um mecanismo bastante familiar a eles. A primeira atividade pede aos alunos que escolham um mecanismo de busca, sem, porém, indicar algum. Nesse sentido, o material parece partir do pressuposto que os alunos já estão familiarizados com esses mecanismos e, portanto, de certa forma a utilizar recursos digitais.

A seguir, o aluno deve selecionar palavras chave (duas ou mais palavras) a serem pesquisadas e para um melhor resultado, o livro aconselha que haja precisão na escolha, indicando que o aluno deve colocar a palavra de maior importância em primeiro lugar. Depois disso, a seção traz quatro dicas que podem auxiliar os alunos em buscas mais eficientes na internet. Cada dica traz um exemplo de um assunto que pode ser pesquisado pelos alunos, e quais sinais eles podem usar, a fim de que tenham uma pesquisa mais direcionada, evitando, portanto, que haja dispersão em meio a muitas informações. Nesse sentido, pode-se inferir que o material indica para o aluno modos de aprender a usar esse tipo de ferramenta, pois embora, os alunos, hoje nativos digitais, tenham uma grande familiaridade com essa ferramenta de pesquisa, pode não ser do conhecimento deles as possibilidades existentes de combinação de símbolos e palavras que resultem numa pesquisa mais específica. Consequentemente, pode-se dizer que a atividade faz uso de parte dos elementos do critério 4 (O material possibilita filtrar, selecionar, comparar, contextualizar o que é realmente importante na internet?), neste caso auxilia o aluno a filtrar e selecionar informações que possam ser mais eficientes para si mesmo. Ao mesmo tempo, ensina o aluno a utilizar de modo mais eficiente mecanismos de busca, o que é condizente com a proposta feita no material, no Manual do Professor.

A instrução que segue pede aos alunos que verifiquem a escrita da palavra-chave, cliquem no site que parece auxiliar melhor na busca, para então caminhar para a segunda parte da seção que se relaciona à avaliação do site escolhido.

A segunda parte denominada *Evaluating Websites* apresenta algumas questões, que procuram auxiliar os alunos a avaliarem os *websites* encontrados por meio da pesquisa que realizaram, conforme a figura abaixo:

Figura 3.2. Avaliando *Websites*

Evaluating Websites

Is all online information reliable? Not really! Here are some useful questions to ask yourself when you are evaluating websites on the Internet.

- 1 **WHO** Who is the author of the website?
 - ↳ Is he/she an expert?
 - ↳ Is there a link to find out more about him/her?
- 2 **WHAT** What is the purpose of the website?
 - ↳ Is there relevant information in it?
 - ↳ Is it different from other websites?
- 3 **WHEN** When was the website created?
 - ↳ Are dates included for the last update?
 - ↳ Are the links current and all functional?
- 4 **WHERE** Where does the content of the website come from?
 - ↳ Are sources of factual information or statistics mentioned?
 - ↳ Is there a bibliography included?
- 5 **WHY** Why is this website useful for my purposes?
 - ↳ Why should I use it?
 - ↳ Is it better than any other?

The website domain can provide indications of the website's area of interest or purpose. The most common domains are:

.edu:	an educational website
.com:	a commercial website
.gov:	a federal government website
.org:	a nonprofit website

It is time to put into practice what you have learned about finding and evaluating websites. Imagine you are searching for biographies of world leaders and do exercises 1 and 2.

- 1 Find three websites that offer biographies of world leaders. Follow the steps and tips on the previous page to get more precise results.
- 2 Based on the three websites you chose, answer questions 1-5 in order to decide which websites contain reliable information on the biographies you are searching for.

1 Who _____

2 What _____

3 When _____

4 Where _____

5 Why _____

Fonte: retirada do livro *Way to English* – 8º ano (FRANCO 2015, p.17)

As questões *Who* (quem), *What* (o quê), *When* (quando), *Where* (onde) e *Why* (porquê) são propostas pela seção, para que os alunos questionem a confiabilidade das informações dos sites que estão pesquisando. É interessante observar que as questões são gerais, mas dentro de cada uma delas, duas são mais específicas, direcionando os alunos para uma observação mais criteriosa dos sites. Por exemplo, ao questionar sobre o autor, são feitas perguntas (*Is he/she na*

expert?/ Is there a link to find out more about him/her?) para verificar o grau de expertise e procurar mais informações sobre esse autor para que se possa saber o grau de confiabilidade do assunto tratado. Há também perguntas específicas nas diferentes questões gerais que encaminham para que o aluno possa filtrar a informação e comparar com outras fontes (*Is there relevant information in it? Is it different from other websites?*), verificar quão atualizadas são as informações e se os links ainda estão lá e funcionam e até mesmo questões que remetem a uma avaliação por parte do aluno sobre quão importantes são as informações para o próprio aluno, fazendo-o comparar com outras (*why should I use it? Is it better than any other?*). Note-se que nessa avaliação, os critérios propostos pela atividade auxiliam o aluno a desenvolver uma postura crítica (parte dos critérios 3 e 4) em relação às informações disponibilizadas on-line, já que os alunos precisam interagir com os conteúdos encontrados nos *websites*, por meio das questões levantadas pelo livro didático.

Ainda nessa página, o livro traz um quadro à direita com os domínios mais comuns da internet (.edu/.com/.gov/.org), demonstrando que cada um pertence a uma instituição diferente. Isso contribui para que o aluno identifique o tipo de domínio dos *websites*, se, por exemplo é do governo, da área de educação, de uma organização sem fins lucrativos ou de uma instituição comercial, fornecendo ao estudante mais condições de avaliar a confiabilidade dos conteúdos. Logo abaixo, a seção é finalizada com dois exercícios, a fim de que os alunos coloquem em prática as dicas oferecidas. É sugerido aos alunos que eles pesquisem biografias de líderes mundiais no primeiro exercício, agora praticando mecanismos de busca, já que deve buscar biografias em mais de um *website* e no segundo, após a busca, avaliem três sites por meio das perguntas, decidindo então qual deles tem a informação mais confiável sobre as biografias. Sendo assim, pode-se afirmar que novamente o desenvolvimento da postura crítica (critérios 3 e 4) encontra-se nesses exercícios, visto que os alunos são encorajados a colocar em prática as dicas para encontrar websites, filtrar, selecionar e avaliar a confiabilidade das informações que estão on-line.

Portanto, a seção especial apresenta uma proposta de uso de novas tecnologias que pretende ampliar a utilização que os alunos fazem dela. Além disso, a proposta parece ser interessante, pois a ideia da atividade em si não é ensinar os alunos o passo a passo para acessar um *site* de busca, já que se subentende que

por serem nativos digitais, eles tenham esse domínio. Porém, o que o livro didático pretende é que ao encontrar websites em mecanismos de busca, os alunos sejam formados para o uso de tecnologias digitais, e que ao orientar os alunos na escolha de palavras-chave mais adequadas, eles se sintam mais seguros para realizarem buscas na internet (FRANCO 2015, p.17). Além disso, as dicas para encontrar *websites* e avaliá-los, contribui para que os alunos consigam fazer buscas mais eficientes na internet, evitando assim a dispersão em meio a uma gama de informações.

No entanto, seria importante que o livro apresentasse uma página da internet autêntica referente a algum mecanismo de busca que os alunos estejam familiarizados, pois a maneira como o livro didático trouxe não remete a uma página da *Web*. Outro ponto que também acho interessante ressaltar é para a realidade de que nem todas as escolas públicas oferecem salas do ACESSA Escola, como é o caso da realidade da escola em que atuo. Sendo assim, é provável que a seção especial não seja aplicável em todos os contextos na escola.

3.2 Avaliação da Unidade 1 – *Information Overload*

A unidade 1 - *Information Overload* – tem como tema o uso excessivo de novas tecnologias e a dispersão causada pelos dispositivos digitais. Nesse sentido, é sobre ela que concentrei a avaliação voltada para a multimodalidade e para esse trabalho utilizei os critérios de A até I, elencados e explicados no capítulo anterior na seção de procedimentos de análise.

Ao longo da unidade encontramos muitas imagens e gêneros discursivos, por isso, penso ser importante informar a quantidade de imagens e gêneros discursivos para auxiliar na análise sobre multimodalidade. Quanto às imagens são apresentadas dezesseis na unidade 1, e quanto aos gêneros discursivos são encontrados ao todo sete: um *mind map* (mapa mental), três reportagens extraídas de *websites*, um infográfico, um cartum, um gráfico e um anúncio de utilidade pública.

Na primeira seção – *Warming Up!* – são apresentadas cinco imagens que expressam situações de uso de novas tecnologias. Aos alunos é solicitado que observem o que essas imagens mostram, e que respondam também duas perguntas

peçoais que os permitem verificar o quanto se identificam com as situações mostradas nas imagens. Conforme observa-se na figura a seguir:

Figura 3.3 Seção *Warming Up!*



Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.18,19)

É possível observar na figura acima, que as imagens selecionadas pelo livro didático não consideraram a diversidade étnica, social e cultural (critério C), nota-se apenas uma imagem na primeira página da seção *Warming Up!*, que remete a diversidade étnica. Essas imagens utilizadas, em grande parte mostram pessoas brancas e pertencentes a contextos sociais e culturais que não representam a diversidade encontrada em outros países falantes do inglês. Além disso, é importante afirmar que ao longo da unidade 1 não é possível encontrar outras imagens que retratem diversidade cultural e social de outros países que também falam a Língua Inglesa. Nesse sentido, esse critério, escolhido como um dos elementos para trabalhar a multimodalidade, não é abordado na unidade.

Na seção *Reading*, antes que o aluno realize a leitura do gênero discursivo *mind map*, o livro traz três exercícios em uma parte intitulada *Before Reading*, a qual procura auxiliá-lo no estabelecimento de algumas hipóteses sobre a leitura que se fará a seguir. Dentre esses exercícios, destaco o segundo: “Take a look at the layout

and the structure of the following text(...)" (FRANCO 2015, p.20), conforme mostrado na figura abaixo:

Figura 3.4 Seção Reading

Before Reading

- In your opinion, do we live in the age of information or in the age of distraction? Why?
- Take a look at the layout and the structure of the following text. Then, mark the correct statements about it.
 - The text is a mind map.
 - It contains a main topic and seven subtopics.
 - The structure of the text suggests that it offers a small number of tips.
- Based on the topic "How to focus in the age of distraction", what tips do you expect to find in the text?

Language Note
mobile → mobile phone → cell phone → call

Reading

Now read the text below to check your predictions.

Adapted from: <<http://learningfundamentals.com.au/resources/>>. Accessed in January 2015.

20 Unit 1

Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.18,19)

Esse trecho do exercício 2, retirado do livro, sugere ao aluno que observe algumas marcas constitutivas próprias do *mind map* (critério D), como a estrutura e o leiaute. No entanto, o exercício não propõe aos alunos que observem outras características constitutivas do gênero discursivo (*mind map*), como as cores que foram utilizadas para compor sua estrutura, a intenção, o formato, o tamanho das fontes e as imagens que foram utilizadas. Assim, o aluno fica impossibilitado de estabelecer uma relação entre os elementos que compõem o *mind map* e o porquê são necessários para a composição desse gênero textual em particular.


Ainda nessa seção, pude observar que os exercícios subsequentes das seções: *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension* e *Reading for Critical Thinking* não exploraram as imagens que o gênero discursivo (*mind map*) apresentou. Isso reforça a ideia de que as imagens são vistas apenas

como ilustrações ao texto escrito (critério I), e a linguagem verbal continua sendo o foco dos exercícios. Mais uma vez, a multimodalidade não é contemplada pelos exercícios propostos.

Um outro ponto a ser considerado é que embora o texto escrito ainda seja o mais explorado pelas questões, na seção *Reading for General Comprehension* é proposto aos alunos que respondam qual o objetivo principal do texto, isso pode ser relacionado a uma das questões apresentadas no critério G (qual o propósito do texto?), contudo as outras questões do critério G quanto à multimodalidade não são levadas em consideração.

A seção *Taking it Further* apresenta o trecho de uma reportagem retirada de um *website*. Conforme é mostrado nas duas figuras abaixo o leiaute foi modificado, não observando o critério de fidedignidade às publicações originais, nem respeitou as características do gênero discursivo, como sua esfera e suporte (critério B), pois sendo o texto extraído de uma página da internet, a estrutura que foi apresentada pelo livro não se assemelha em nada a de um *website*. Além disso, na fonte que vem logo abaixo do texto foi escrito: “*available at*” (disponível em), sendo que houve adaptações na estrutura, leiaute e isso não é mencionado no livro.

Figura 3.5 Seção *Taking it Further*

 **Taking it Further**

1 Before reading the following text, take a look at its **title**. Mark the item below that you expect to be related to “digital detox”.

A chance to be part of the digital world.


A vacation from using any kind of technology.

What is a digital detox?

A digital detox is switching off all mobiles, smartphones, tablets, laptops, and computers for a certain length of time. This enables you to spend screen-free time doing whatever you enjoy. A digital detox is also a chance to recharge and rest.

A digital detox should ideally be around 24 hours long as a minimum. It can be 72 hours or more if you want to build up to that.

Available at: <www.forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox>. Accessed in: January 2015. (fragment)



Fonte: retirada do livro *Way to English* – 8º ano (FRANCO 2015, p.23)

Figura 3.6 Texto original *What is a digital detox?*

The screenshot displays a Forbes article titled "What is a digital detox?". The article text is as follows:

What is a digital detox?

A digital detox is switching off all mobiles, smartphones, tablets, laptops, and computers for a certain length of time.

This enables you to spend screen-free time doing whatever you enjoy. A digital detox is also a chance to recharge and rest.

A digital detox should ideally be around 24 hours long as a minimum. It can be 72 hours or more if you want to build up to that.

The screenshot also shows a sidebar with "YOUR READING LIST" containing the article "How To Do A Digital Detox" and two other articles: "Grads of LifeVoice: Access To Quality Education Helps Pave The Road To Economic Liberation" and "So That Startup Pays Great But Doesn't Have A Retirement Plan? Expert Advice On A DIY Solution". A "RELATED TOPICS" section lists: "01. BEST BLACK FRIDAY OFFERS", "02. DIGITAL CAMERA DIGITAL CAMERAS", and "03. VIVITAR DIGITAL CAMERA COUPONS". The browser address bar shows the URL: <https://www.forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox/#37d09fd465a4>. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 23/11/2017 and the time as 17:20.

Fonte: <[forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox](https://www.forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox)>

É importante observar que nessa seção (*Taking it Further*) foram apresentadas, abaixo do texto, questões que se referem somente a linguagem verbal. Sendo assim, a inter-relação entre o texto verbal e visual não é explorada pelos exercícios da seção (critério H). Percebe-se então mais uma vez, que pela proposta do livro a linguagem não verbal ainda é vista como um elemento que apenas ilustra e torna o texto mais inteligível.

Quanto à seção *Language in Use*, o gênero discursivo a ser trabalhado é o infográfico, isto expressa que o livro procura, não somente nessa seção, mas em outras como foi até aqui apresentado, inserir diferentes gêneros discursivos (critério E) como mapa mental, *websites*, infográficos e tirinhas, no entanto, as atividades anteriores e posteriores aos gêneros discursivos não sugerem questões que explorem a multimodalidade. Nessa seção, o enunciado do exercício três, conforme mostra a figura 3.7, apresentada entre parênteses o nome do gênero discursivo, isso demonstra que o livro didático não possibilita ao aluno inferir qualquer tipo de hipótese sobre as características de um infográfico.

Figura 3.7 Infográfico



Fonte: retirada do livro *Way to English* – 8º ano (FRANCO 2015, p.24)

Além disso, por se tratar de uma seção que aborda o uso da Língua Inglesa, as questões posteriores ao infográfico destacam a utilização do tempo verbal Present Simple. Sendo assim, não há uma atividade específica nessa seção que discuta as linguagens que compõe esse gênero discursivo próprio do meio digital, reforçando a ausência do critério D (os textos possuem “marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros”?) e critério E (há incorporação e discussão de “infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas (...)”).

Outro ponto a ser destacado, é que o livro menciona na fonte abaixo do infográfico que o texto foi adaptado de um *website*, comprovando sua modificação. Isso reforça novamente que não houve fidedignidade quanto à publicação original (critério B), nem se mantiveram as particularidades da esfera e suporte do gênero discursivo, já que a publicação original (figura 3.8) não traz um infográfico, mas uma reportagem que apresenta dados estatísticos sobre o tempo que jovens adultos passam conectados a algum tipo de mídia.

Figura 3.8 Suporte e texto original do Infográfico

Critical Thinking in the I... Heidi Baker 2017 onli... enableeducation.com/critical-thinking-in-the-information-age-part-2-information-overload/

Enable EDUCATION Online Learning Solutions

ABOUT TRAINING STEM K-20 INTERNET OF THINGS BLOG CONTACT CLIENT LOGIN

"text-speak", and students are learning to type earlier than ever. This is all rooted in the fact that so much of young people's time is now spent plugged-in and online.

Let's look at some statistics...

- According to several studies conducted by major universities and, our good friends at Statistics Canada, the average young adult in North America today watches 244 minutes of television per day.
- He or she listens to 150 minutes of music per day.
- He or she spends 115 minutes on the internet (40 minutes of which are spent watching videos) per day.
- He or she spends 75 minutes reading per day.
- He or she plays 165 minutes of video games per day.
- He or she spends 240 minutes on their cellphone or other mobile device every single day.

If you add all that up, this means that the average teenager is spending 16.5 hours a day connected to some form of media. At first glance this seems like an unbelievable amount of time. 16.5 hours is most of the time young people spend *awake*. This isn't quite true. The information is coming at them, not through one medium at a time, but rather simultaneously. This means that rather than spending an hour watching TV, then spending an hour on the internet, young people, are more likely to spend an hour watching TV while surfing the internet.

- [K-20 Education](#)
- [STEM, STEAM and STREAM](#)

PT 17:25 23/11/2017

Fonte: <<http://enableeducation.com/critical-thinking-in-the-information-age-part-2-information-overload/>>

Ainda na seção *Language in Use*, outro gênero discursivo que aparece é o cartum. Sua presença nessa seção tem o objetivo de possibilitar ao aluno que identifique o uso do tempo verbal Present Continuous. Ainda que haja a inserção de um cartum (critério E), que pode ser apontado como um gênero textual diferente concretizado por meio de linguagem verbo-visual (critério A), a inter-relação entre os modos que os constituem não foram discutidos pelo livro didático.

Figura 3.9 Cartum

6 Read the cartoon below and mark the correct item that answers each question. para trás

tip
Na linguagem falada, é muito comum responder a perguntas de forma concisa. Note que, no cartum, o personagem omite o item I'm just trying to keep up with the news.

Available at: <<http://thepoliticalcarnival.net/tag/information-overload/>>.
Accessed in: January 2015.

Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.25)

As atividades decorrentes ao cartum são focadas na compreensão da mensagem apresentada pelo balão, observado na figura 3.9. Essas atividades propõem as seguintes perguntas: “*What digital devices does the man use to keep up with the news?*” e “*based on this answer, what did the woman ask him?*” (FRANCO 2015, p.26). Dessa forma, pode-se dizer que o aluno ao responder essas questões precisa observar no cartum os dispositivos digitais trazidos na imagem, assim como a mensagem que está escrita no balão. Portanto, considera-se que nessa atividade a intenção foi mostrar que o aluno precisa se respaldar no visual, para dar a resposta verbal, o que não necessariamente caracteriza a presença de uma proposta multimodal.

O gênero textual *blog*, adaptado de um *website*, também foi utilizado pela seção *Language in Use*. Conforme é apresentado nas figuras 3.9 e 3.10, percebe-se algumas modificações realizadas pelo livro didático que deixaram o texto do livro um pouco diferente do que se apresenta na publicação original. Por exemplo, a imagem utilizada na publicação original não é a mesma trazida pela unidade 1, o leiaute do *blog* conforme é apresentado no livro é mais básico se compararmos com uma página da *Web*, pois houve a remoção de elementos que configuram a página de um *blog* como os *posts* relacionados ao texto, o nome do autor, ícones e as barras de

rolamento. Portanto, observa-se que o texto inserido pelo livro foi extraído de um *blog*, ferramenta da Web 2.0 (Critério 1), que apresenta marcas constitutivas próprias que o diferem do que foi apresentado pelo *website*, de acordo com as figuras mostradas a seguir:

Figura 3.10 Texto adaptada de um *blog*

9 Complete the following text with the correct form of the verbs in parentheses. Use the Present Simple or the Present Continuous tense.

www.stevenshenager.edu

How to Avoid Distractions While Studying

Posted on November 23, 2013

Let's start with a scenario – you *re trying*... (try) to study for your upcoming finals while working a full-time job. Your phone _____ (blow up) with social media updates and your computer is constantly reminding you of all of your new emails and all of the texts coming from your cell phone. Oh, not to mention your kids _____ (run around) the house, tossing spaghetti on the walls, and constantly begging for your attention!

Dramatics aside, the point is this that the possibility of many things which probably aren't even happening _____ (keep) you from your studies. How on earth can you focus with all the distractions that are in your life? I _____ (have) two simple suggestions to take distractions away or at least ease the burden or worry.

1. Set Time and Set Place

You've heard it a million times – when you study, _____ (set aside) a specific time and place for your studies every day. This, coupled with having a weekly planning session will ease the stress of finding time to study. Make it known that when you're in this place at this specific time, _____ (study) and to not bother you during those hours.

2. Sectional Positive Reinforcement

This method is usually used in reference to raising kids but it still _____ (apply) to yourself, no matter how old you are! Start each study session with a checklist of things that you need to accomplish, starting from what _____ (need) to be finished first. Once you've finished, for example, the first two items on your checklist – take a small break and reward yourself!

3. Use Technology to Your Advantage

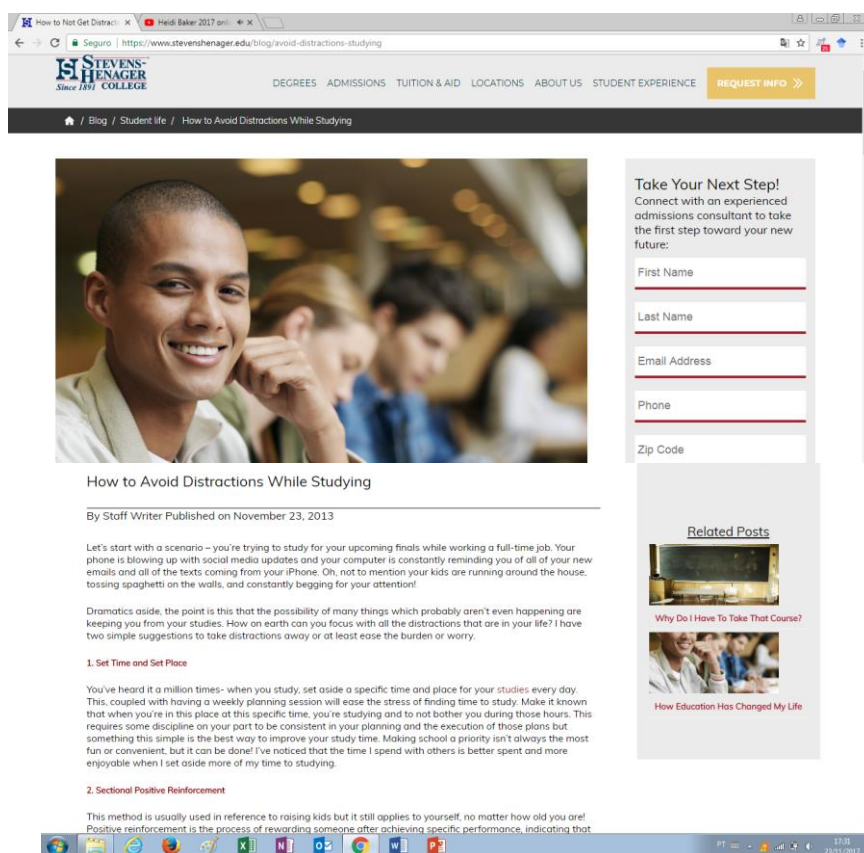
Technology today is the single most important factor for businesses and individuals alike to become more efficient and help you get more done in less time.

Adapted from: <www.stevenshenager.edu/blog/avoid-distractions-studying>. Accessed in: March 2015.

10 Which suggestions from the previous text do you adopt to avoid distractions while studying?

Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.26)

Figura 3.11 Texto extraído da página da internet original



Fonte: < <https://www.stevenshenager.edu/blog/avoid-distractions-studying> >

Nota-se na figura 3.10, que embora a imagem do *website* (figura 3.11) tenha sido alterada, manteve-se a ideia de expressar a diversidade étnica (critério C). No entanto, a esfera e o suporte que o livro apresenta perderam algumas características se comparadas as da publicação original, distanciando-se assim do que é sugerido pelo critério B, quanto à fidedignidade. Por exemplo, apesar de o livro didático manter o texto numa página da internet, marcas constitutivas próprias (critério D) desse suporte não foram transportadas para o livro didático, pois sendo o texto original pertencente a um *blog*, elementos como: as postagens relacionadas ao assunto do texto no canto direito da tela, a barra de rolamento, os ícones que compõe o *website* e o *link* para compartilhamento da postagem não foram incluídos, conforme a figura 3.11 mostrou acima.

A última atividade, da seção *Language in Use*, apresenta duas figuras que expressam situações diferentes em sala de aula. A proposta do enunciado é que os

alunos comparem as duas imagens e apontem por escrito as diferenças existentes em ambas. Conforme é exposto na figura abaixo:

Figura 3.12 Encontre as diferenças

11 Compare the pictures below and spot the differences. What are the people in the pictures doing differently? Complete the box as in the example.

Spot the differences
In picture A the teacher is reading a book. In picture B he's writing on the blackboard.

Go to Language Reference in Context on page 161.

Information Overload 27

Fonte: retirada do livro *Way to English* – 8º ano (FRANCO 2015, p.27)

Nessa atividade, o aluno precisa descrever as diferenças encontradas entre as figuras, utilizando o tempo verbal *Present Continuous*, já que o foco da seção está no uso da Língua Inglesa. Mesmo assim, pode-se dizer que essa atividade possibilita, ainda que de modo limitado, estabelecer uma relação entre a linguagem verbal e visual. Sendo assim, é possível afirmar que o critério H foi observado parcialmente na atividade, pois a ideia de inter-relação entre a linguagem verbal e não verbal não é o foco, visto que, a modalidade visual serve apenas de respaldo a modalidade escrita, para que o aluno possa descrever as ações no tempo verbal *Present Continuous*.

Na seção *Listening and Speaking*, o gênero discursivo escolhido pelo livro didático foi o anúncio de utilidade pública (PSA). Esse gênero discursivo é

apresentado em formato de áudio no CD (faixa 2) que acompanha o livro do professor, bem como o do aluno. É interessante observar que o *PSA* do livro foi adaptado de um vídeo disponibilizado pelo *Youtube*, intitulado *Don't text and drive*, que faz um alerta para que as pessoas não digitem mensagens de texto enquanto dirigem. Sendo assim, pode-se afirmar que o livro incorpora um gênero discursivo diferente (critério A, E), mas não sugere a sua discussão, nem explora suas marcas constitutivas como: o formato, as cores e os sons (critério D). Além disso, são realizadas modificações que são até compreensíveis, visto que a publicação original está no formato de vídeo perdendo, portanto, particularidades como a linguagem visual em movimento, uma vez que o livro não comporta esse tipo de formato.

Outro ponto a ser mencionado na seção *Listening and Speaking*, é a segunda atividade em que se solicita ao aluno que a partir do áudio escutado, aponte qual das três placas de trânsito que sinalizam alertas expressam a mensagem trazida pelo *PSA*. Conforme observa-se na figura abaixo:

Figura 3.13 Parte da seção *Listening and Speaking*

Listening and Speaking

1 A lot of people get distracted while driving. Why does it happen?

2 Listen to a public service announcement (PSA) developed and produced by Florida Association of Insurance Agents (FAIA). Choose the sign below that best expresses the main message of the recording.

tip
Não se preocupe em entender todas as palavras e informações do áudio. O objetivo do exercício 2 é identificar a mensagem principal do anúncio de utilidade pública reproduzido.

tip
No linguagem oral e informal, é comum o uso de *wanna* no lugar de *want to*.

3 Listen to the recording again and mark the thoughts below that correspond to the inner voice of the person who is driving the car.

"You wanna answer that, don't you?"

"Don't pick up the phone right now."

"Someone wants to tell you something or ask you something."



Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.28)

Essa atividade, apresentada na figura acima, indica que para realizá-la o aluno precisa relacionar o áudio ao texto escrito e a imagem, assim é possível dizer que há uma tentativa de inserir a inter-relação de texto visual, sonoro e verbal (critério H), no entanto, isso não ocorre completamente, pois os modos apresentados não estão coexistindo como no *PSA* mostrado no vídeo do *Youtube*. Além disso, no gênero discursivo original, o aluno teria a possibilidade de observar os modos trabalhando juntos (critério G), algo que não é proporcionado pelo livro didático devido às suas limitações.

Na seção *Listening and Speaking*, o último gênero discursivo apresentado é uma reportagem, retirada de um *website*, que mantém o tema da seção sobre distrações ao dirigir. É possível observar que o formato da página da *Web*, conforme mostram as figuras 3.14, 3.15 e 3.16, foi modificado:

Figura 3.14 Texto publicado no livro didático

7 Before reading the following text, take a look at its **picture** and **title**. What is the CDC (Centers for Disease Control and Prevention) study about?

CDC Distracted Driving Study

A CDC study analyzed 2011 data on distracted driving, including talking on a cell phone or reading or sending texts or emails behind the wheel. The researchers compared the prevalence of talking on a cell phone or texting or emailing while driving in the United States and seven European countries: Belgium, France, Germany, the Netherlands, Portugal, Spain, and the United Kingdom. Key findings included the following:



Talking on a cell phone while driving

- 69% of drivers in the United States ages 18-64 reported that they had talked on their cell phone while driving within the 30 days before they were surveyed.
- In Europe, this percentage ranged from 21% in the United Kingdom to 59% in Portugal.

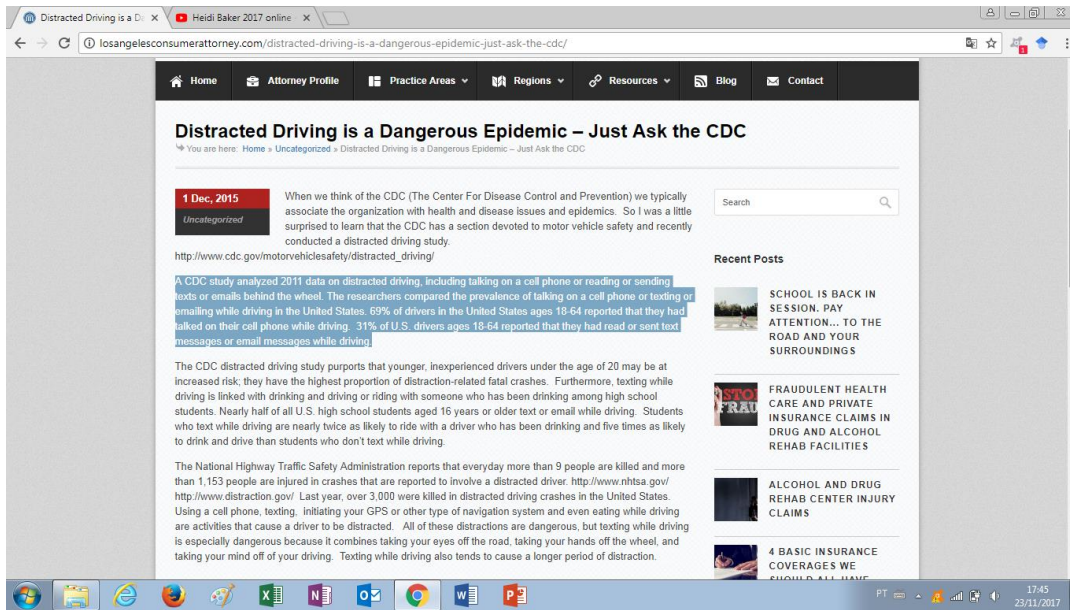
Texting or emailing while driving

- 31% of U.S. drivers ages 18-64 reported that they had read or sent text messages or email messages while driving at least once within the 30 days before they were surveyed.
- In Europe, this percentage ranged from 15% in Spain to 31% in Portugal.

From: <www.cdc.gov/motorvehiclesafety/distracted_driving/>. Accessed in: March 2015. (fragment)

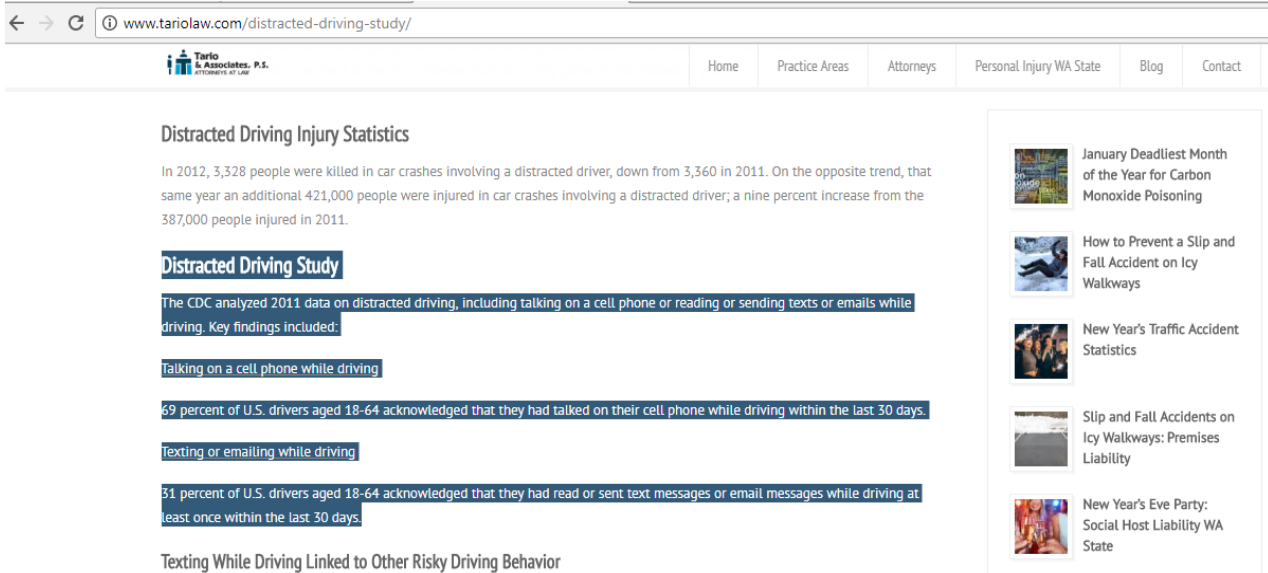
Fonte: retirada do livro *Way to English* – 8º ano (FRANCO 2015, p.29)

Figura 3.15 Texto na publicação original (website 1)



Fonte: <http://losangelesconsumerattorney.com/distracted-driving-is-a-dangerous-epidemic-just-ask-the-cdc/>

Figura 3.16 Texto na publicação original (website 2)



Fonte: <http://www.tariolaw.com/distracted-driving-study/>

Conforme as figuras mostram, pode-se dizer que as alterações realizadas no layout e suporte encontrado nas publicações originais (critério B) se distanciam bastante das que o livro apresenta. Sendo assim, o texto apresentado pelo livro, embora tenha sido extraído da internet, não se assemelha ao de uma página da Web. Além

disso, é importante observar que o link disponibilizado pelo livro didático não apresenta o texto de forma integral, na verdade, fragmentos do texto são encontrados em *websites* diferentes, conforme é mostrado na figura 3.15 e 3.16

A penúltima seção *Writing*, propõe a produção do gênero discursivo: mapa mental, anteriormente apresentado na seção *Reading*. O objetivo é que o aluno aprenda a produzir esse gênero discursivo com o auxílio do boxe *Writing in Context* que o livro didático oferece, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 3.17 Seção *Writing*

Writing

Go back to page 20 and explore the structure of the genre mind map. Visit the website <www.mindmapart.com> to find other examples of mind maps. A mind map is a diagram used to visually display information. It helps us see connections between several ideas or pieces of information. A central concept is linked by lines or arrows to other concepts which are linked with other associated ideas, creating a web of relationships. Mind maps are useful for brainstorming, summarizing, planning, goal setting and note taking.

tip

Para revisar o quadro de horários, considere, por exemplo:

- objetivo: As informações estão adequadas ao objetivo do texto?
- linguagem: As dicas aparecem no imperativo?
- layout: A organização visual facilita a rápida compreensão das informações?
- cores: As dicas estão agrupadas por cores?
- imagens: As figuras tornam o texto mais claro e interessante?

Rescrva seu texto com base no reviso feito por voc e seus colegas.

1 Create a mind map with helpful tips on concentrating while studying.

Writing Context

Before writing your text, complete the gaps below to identify the elements of the writing context.

a. Writer: *you*

b. Readers: *classmates and other people*

c. Genre: _____

d. Objective: *generate ideas on* _____

e. Style: *objective tone*

f. Media: _____ / Internet

Step by Step

1. Place the main topic "concentrating while studying" in the center of the page.
2. Draw some branches (lines or arrows) from the main topic.
3. Think of useful tips on the main topic and write down what comes to mind. Be concise with the choice of words for your mind map.
4. Continue branching. Try to flow from one idea into another.
5. Add a picture or drawing for each action to illustrate your mind map.
6. Exchange mind maps with a classmate and discuss both texts.
7. Make the necessary corrections.
8. Work to create the final version of the mind map.

2 It's time to share your mind map with your classmates and other people. You can also use one of the following online resources to create and publish your mind map: <bubbl.us>; <www.text2mindmap.com>; <www.mindmap.com>; <http://mindmapfree.com>.

Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.30)

No boxe *Writing in Context*, o aluno precisa identificar, de acordo com a figura 3.17, os elementos que fazem parte do contexto de produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com qual objetivo, em que suporte, qual estilo utilizado). O objetivo, segundo o livro didático, é que os alunos levem em

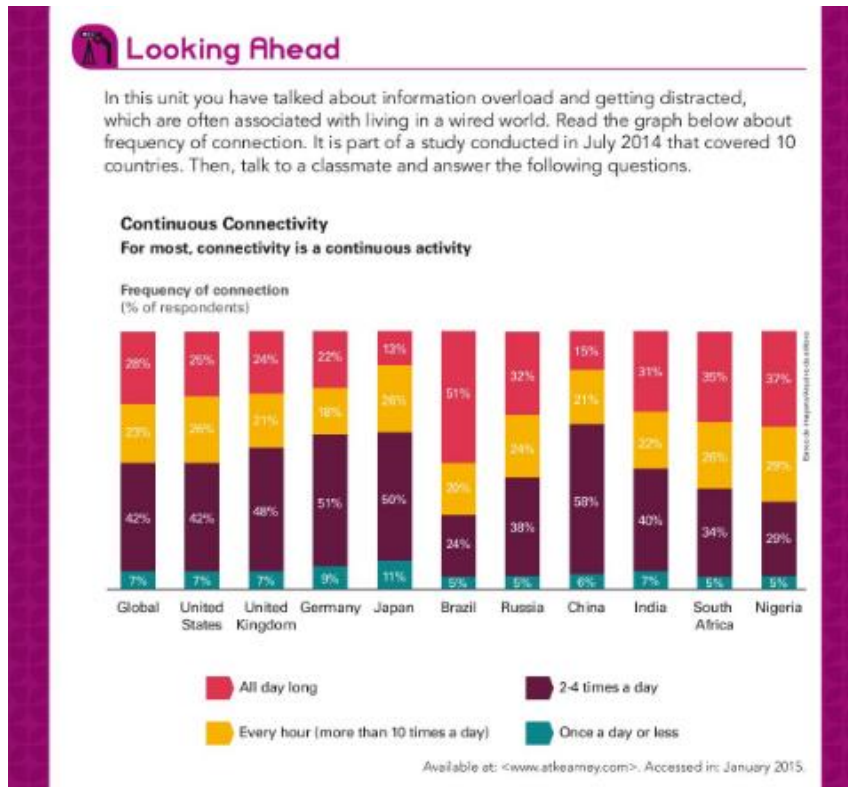
consideração esses elementos “no processo de criação, revisão e reescrita do texto” (FRANCO 2015, p.196).

Encontram-se também no canto esquerdo da página do livro didático algumas dicas em forma de perguntas, que podem auxiliar o aluno na produção do mapa mental, por exemplo, em relação ao leiaute (a organização visual facilita a rápida compreensão das informações?), às cores (as dicas estão agrupadas por cores?) e às imagens (as figuras tornam o texto mais claro e interessante?) (FRANCO 2015, p.30). É importante destacar, que a pergunta quanto às imagens demonstra que as figuras são concebidas como ilustração ao texto escrito, pois a questão aponta para a ideia de que as imagens apenas tornam o texto inteligível e mais atrativo. Portanto, isso reforça que no gênero discursivo *mind map* elas não são vistas como uma modalidade que se inter-relaciona com a modalidade verbal, ou mesmo que a interação entre elas tem um propósito comunicativo (critério F).

Na segunda atividade da seção *Writing*, o aluno ao revisar e produzir o mapa mental pode compartilhá-lo com outras pessoas. Essa sugestão oferecida pelo livro traz alguns *websites*, em que o aluno pode criar e publicar na internet seu *mind map*, utilizando recursos *online*. Assim, é possível dizer que embora ele produza um mapa mental na segunda atividade, não significa que a proposta atribuiu ao aluno o papel de criador de conteúdo multimídia, conforme o critério 2 estabelece, pois, os *websites* permitem apenas a publicação de *mind maps* em modelos já preestabelecidos, restringindo, portanto, a criação de um conteúdo na internet.

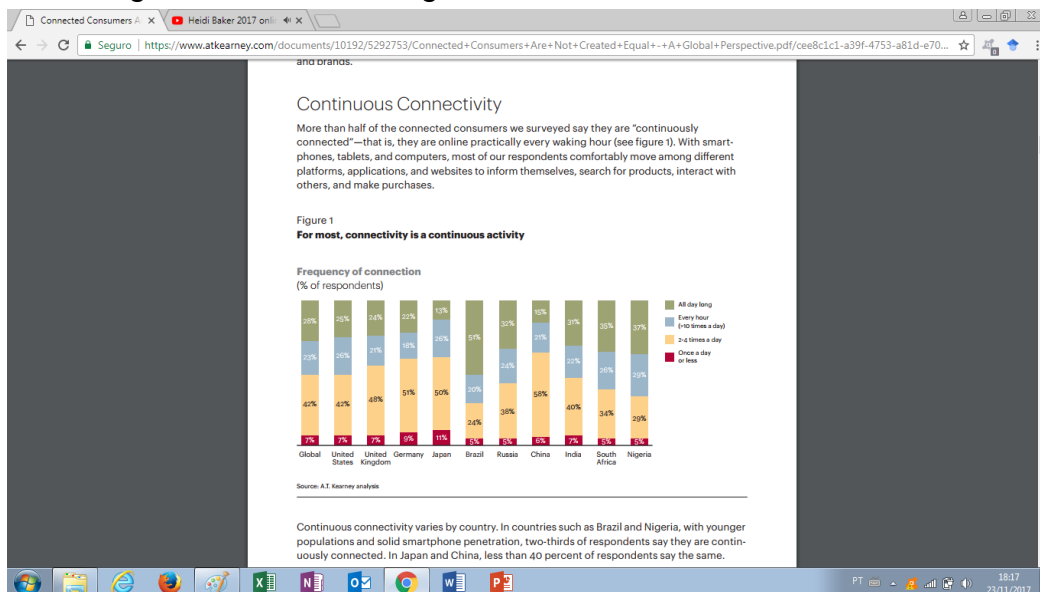
A última seção, intitulada *Looking Ahead*, apresenta o gênero textual gráfico, que foi extraído de um arquivo em PDF, com modificações, se compararmos com a publicação original. Por exemplo, o gráfico integra um texto que apresenta um estudo sobre o tema conectividade ao redor do mundo, além disso as cores das colunas foram alteradas, a legenda na figura 3.19 está posicionada embaixo do gráfico, enquanto na figura 3.18 encontra-se ao lado dele. Assim, o gráfico exposto no livro didático, perde algumas características que não o remete à publicação original, conforme as figuras 3.18 e 3.19 mostram abaixo:

Figura 3.18 Seção Looking Ahead



Fonte: retirada do livro *Way to English* – 8º ano (FRANCO 2015, p.31)

Figura 3.19 Gráfico original



Fonte:

<<https://www.atkearney.com/documents/10192/5292753/Connected+Consumers+Are+Not+Created+Equal+-+A+Global+Perspective.pdf/cee8c1c1-a39f-4753-a81d-e7028748e142>>

As questões posteriores ao gráfico se concentram na linguagem verbal, não explorando a inter-relação entre a linguagem visual e escrita (critério H). Além disso as marcas constitutivas próprias desse gênero discursivo não foram levadas em consideração, nem o propósito comunicativo estabelecido entre a linguagem verbal e visual (critério D, F).

Quanto às tecnologias digitais apenas ao final da unidade 1, alguns *links* de acesso a *websites* são apresentados em um boxe intitulado *Extra Reading/ Extra Videos*, cujo objetivo é o aprofundamento no assunto estudado durante toda a unidade. Esses *links* são relacionados a conteúdos disponibilizados em forma de textos e vídeos, conforme é exibido na figura abaixo:

Figura 3.18 Boxe - *Extra Reading/ Extra Videos*



Fonte: retirada do livro *Way to English – 8º ano* (FRANCO 2015, p.31)

É possível inferir que houve a inserção de *links* de algumas ferramentas da *Web 2.0* como *wikis*, vídeos, *websites* (critério 1), mas não há proposta de atividades desenvolvida pelo livro didático relacionada a essas ferramentas, pois o material menciona que fica a critério do professor trabalhá-las (FRANCO 2015, p.191). No entanto a indicação de *sites*, vídeos e *wikis* aponta para a compreensão de que o livro didático não precisa ser necessariamente o único recurso utilizado pelos alunos.

A avaliação da unidade 1 – *Information Overload* permite a compreensão de que o livro didático *Way to English – 8º ano* até cumpre com os critérios elaborados pelo Guia do PNLD 2017 quanto a inserção de diversas imagens e gêneros discursivos que contemplem linguagem verbal, visual e verbo-visual, porém as atividades de leitura e escrita não exploram muito essas imagens e gêneros discursivos, impedindo a construção de sentidos a partir deles, também parecem não contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura e produção de textos

multimodais. Dessa forma, as atividades propostas pela unidade avaliada revelam que a preocupação ainda é com a linguagem verbal, já que os exercícios focam em aspectos gramaticais e de compreensão do conteúdo trabalhado nos gêneros discursivos. Por isso, retomo a afirmação de Dionisio (2011, p.142) fundamentada em Wysocky (2004, p.123-126) ao afirmar que “todos os textos com base numa tela e numa página são visuais e seus elementos visuais e arranjos podem ser analisados”, no entanto, essa análise parece não ser proposta pelas atividades que o livro didático apresenta.

A próxima seção refere-se às considerações finais, em que procuro retomar os pontos principais que foram discutidos nesta pesquisa e apresento as contribuições que este trabalho pode acarretar para futuras pesquisas nas áreas de avaliação de materiais, multimodalidade e uso de tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar como o livro didático *Way to English* – 8º ano propõe o uso de tecnologias digitais e multimodalidade na seção especial *Doing research on the Internet* e na unidade 1 – *Information Overload*. As perguntas que orientaram essa avaliação foram: como o uso das tecnologias digitais está proposto na seção especial *Doing research on the Internet* e na unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English* – 8º ano do Ensino Fundamental II?; como a multimodalidade é trabalhada nessa unidade?

De acordo com a avaliação sobre uso de tecnologias digitais, foi observado que a seção especial - *Doing research on the Internet* - apresentou uma proposta coerente de acordo com as recomendações do Manual do Professor, cuja intenção é “apresentar dicas práticas de como usar a Internet para pesquisas escolares” (FRANCO 2015, p. 16). A intenção da seção mesmo sendo limitada, visto que não sugere ao aluno nenhum mecanismo de busca, cumpre com o papel de possibilitar a ele um olhar mais crítico em relação às pesquisas escolares que são feitas no meio virtual, pois ao digitar alguma palavra chave em *sítes* de busca são inúmeros os resultados que se apresentam, e os alunos embora sejam nativos digitais, precisam ser letrados digitalmente para analisar e selecionar essas informações de forma crítica. Para complementar essa afirmação, retomo, portanto, o que é proposto por Almeida (2005, p. 173) ao tratar da fluência tecnológica, já que a autora indica que o uso crítico das tecnologias de informação e comunicação se aproxima do conceito de letramento quanto à prática social. Sendo assim, o livro didático procura delimitar alguns padrões de pesquisa na Internet que podem ser aproveitados pelos alunos, para que haja um controle de qualidade nos resultados por eles encontrados.

Por meio da avaliação, é possível constatar que ainda existem desafios para as editoras de materiais didáticos quanto ao uso das tecnologias digitais, pois até o momento não existem critérios elaborados pelo Guia do PNL D 2017 (BRASIL, 2016) que o respaldem. Na verdade, o que se percebe é um tímido diálogo entre as tecnologias digitais e o livro didático, por isso a importância de pesquisas futuras para avaliar os impactos que as ferramentas da *Web 2.0* têm causado em recursos tradicionais como os materiais didáticos. Portanto, considero fundamental retomar o que Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.607) defendem quanto ao uso das

tecnologias digitais. Os autores afirmam “que as TDIC podem e devem ser utilizadas em contexto escolar como instrumentos mediadores da aprendizagem de jovens que já as utilizam fora da escola (...)”. Sendo assim, reforço que se mantenha a discussão sobre o uso das tecnologias digitais em materiais didáticos, visto que o livro didático ainda é um instrumento de trabalho muito utilizado no espaço escolar, que precisa acompanhar as novas práticas de letramentos.

A análise de multimodalidade na unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English* – 8º ano, permitiu a conclusão de que embora as imagens e ilustrações sejam parte do projeto gráfico editorial do livro didático e estejam presentes em praticamente todas as páginas da unidade, elas ainda são vistas, segundo as OCEM (BRASIL, 2006) como ilustrações que acompanham o texto escrito. Isso fica explícito por meio das atividades que o livro apresenta, visto que não exploram a linguagem visual e verbal como sendo modos que interagem entre si ou que estabelecem uma inter-relação.

A multimodalidade é explorada de forma bem superficial na unidade 1, pois, embora o livro didático seja limitado e não comporte a apresentação dos gêneros discursivos como são configurados na tela, é preciso lembrar, segundo Rojo (2013), que a leitura do texto verbal não é suficiente, ainda mais se pensarmos em alunos inseridos num contexto digital. Dessa forma, os materiais didáticos devem incluir outras modalidades de linguagem que não só a escrita, pois a inserção de múltiplas linguagens, segundo as OCEM (BRASIL, 2006), requerem dos alunos habilidades diferentes de leitura, que não são ensinadas na escola.

Além disso a unidade 1 - *Information Overload* do livro didático *Way to English* – 8º ano poderia ter aprofundado um pouco mais a questão da multimodalidade, pois atualmente as tecnologias digitais exigem novas práticas de letramentos. Isso se evidencia no próprio Manual do Professor, que apresenta uma seção sobre multiletramentos, como sendo um dos conceitos teóricos que embasam o livro didático e afirma que eles abrangem “diferentes tipos de letramento, como o letramento visual (...)” (FRANCO 2015, p. 193) que compreende a multimodalidade. Sendo assim, é importante retomar a afirmação de Dioniso (2011) ao dizer que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Portanto, reitero que as atividades do livro didático poderiam ter explorado de uma forma melhor os textos multimodais

utilizados na unidade (gráfico, mapa mental, infográfico...), para que os alunos ao se depararem com esses tipos do texto aprendam a interpretá-los e produzi-los.

Por isso é essencial que os materiais didáticos tragam atividades que trabalhem as práticas de leitura e escrita numa perspectiva multimodal, analisando os componentes que formam os textos, pois retomando Silva (2016, p. 58), o mundo em que vivemos é permeado pela multimodalidade, ou seja envolvido por palavras, sons e imagens.

A reflexão que se espera a partir deste trabalho é que as propostas desenvolvidas pelos materiais didáticos contemplem a multimodalidade nos gêneros discursivos que são apresentados, não somente os inserindo no material didático, a fim de promover a compreensão de conteúdos gramaticais e das temáticas trabalhadas nas unidades. É preciso, no entanto, que seja provocado no aprendiz uma observação mais criteriosa dos elementos que constituem os gêneros discursivos, pois sem esse incentivo à exploração da multimodalidade nos textos, os alunos não serão capazes de desenvolver habilidades de leitura e produção de textos próprios do meio digital, que articulam a linguagem verbal, visual e sonora. Portanto, espero que este trabalho contribua para pesquisas futuras na área de avaliação de multimodalidade em livros didáticos, pois as mudanças na sociedade e os avanços tecnológicos convocam novas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 171-192, 2005.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Identidades socioculturais no livro didático: em busca do ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, Paco editorial: 2014.

BRAGA, Junia. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL, **Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 Ensino Fundamental II- Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Edital PNLD 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio –volume 1 –Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC/SEB, 2006.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Artmed Editora, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf>> Acesso em: 05 Set. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**. In: Araújo, Júlio César (Org). **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL/UNISUL, v. 9, n. 3, p. 549-564, set. / dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf> > Acesso em: 20 Ago. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti et al.. **Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas**. In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48

COSTA, Sandra Regina Santana.; DUQUEVIZ, Barbara Cristina.; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603–610, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>> Acesso em: 25 Ago. 2017.

DAMACENO, A.D., SILVA, R.L.C., MARTINS, M.C.R., SOBRAL, K.M., & FARIAS, I.M.S. (2009). **Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná. Anais... Paraná: PUCPR. p. 4554- 4566. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf> Acesso em: 07 Out. 2017.

DIONISIO, A. P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

HOLDEN, Susan. O ensino da língua inglesa nos dias atuais. **São Paulo: Special book services livraria**, 2009.

KLEIMAN, Angela Bustos. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 6, p. 99-112, 2002. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>> Acesso em: 20 Set. 2017.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da informação**, v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>> Acesso em: 28 Ago. 2017

PAIVA, V. M. O.; BOHN, V. C. R. O uso de tecnologias em aulas de LE: dos recursos off-line à web 2.0. In: BRAGA, J. C. F. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: SM, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. Cenários futuros para as escolas. In: **Multiletramentos**, vol. 3. Educação no século XXI. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013b.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart. The Book is (not) on the Table: O Programa Nacional do Livro Didático no Cotidiano Escolar da Educação Linguística. **Anais Eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.1, p. 1 – 16. 2012. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf> . Acesso em: 10 Ago. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. UECE. 2016 Disponível em:

<www.uece.br/posla/dmdocuments/Tese_Maria%20Zenaide.pdf> Acesso em: 12 Nov. 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> > . Acesso em: 16 Set. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo. Contexto: 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 19 Set. 2017.

ANEXO 1 – Seção especial

Doing Research on the Internet

Finding Websites

Here are some steps to help you use the Internet for your research.

- 1 Choose a search engine.



- 2 Type your keywords into the search box.
Make your keywords as precise as possible. Use two or more keywords in your search. Put the most important keywords first.

Four tips for getting more precise results. You can also combine them!

Eg. If you want to find timelines of world leaders.

- A. Use **+** to include words in the results.



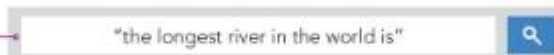
Eg. If you want to find a biography of Indira Gandhi and eliminate Mahatma from the results.

- B. Use **-** to remove words from the results.



Eg. If you want to find out the name of the longest river in the world.

- C. Use **" "** to search for specific terms or phrases.



Eg. If you are not sure about the prepositions that go with the verb depend.

- D. Use ***** to substitute for one or more characters/words.



- 3 Make sure you spell the keywords correctly.
- 4 Click on the name of the website that seems to be the most helpful to you.
- 5 Evaluate the website to see if it will really help you (see next section).

Evaluating Websites

Is all online information reliable? Not really! Here are some useful questions to ask yourself when you are evaluating websites on the Internet.

- 1 **WHO** Who is the author of the website?
 - ↳ Is he/she an expert?
 - ↳ Is there a link to find out more about him/her?
- 2 **WHAT** What is the purpose of the website?
 - ↳ Is there relevant information in it?
 - ↳ Is it different from other websites?
- 3 **WHEN** When was the website created?
 - ↳ Are dates included for the last update?
 - ↳ Are the links current and all functional?
- 4 **WHERE** Where does the content of the website come from?
 - ↳ Are sources of factual information or statistics mentioned?
 - ↳ Is there a bibliography included?
- 5 **WHY** Why is this website useful for my purposes?
 - ↳ Why should I use it?
 - ↳ Is it better than any other?

The website domain can provide indications of the website's area of interest or purpose. The most common domains are:

.edu:	an educational website
.com:	a commercial website
.gov:	a federal government website
.org:	a nonprofit website

It is time to put into practice what you have learned about finding and evaluating websites. Imagine you are searching for biographies of world leaders and do exercises 1 and 2.

- 1 Find three websites that offer biographies of world leaders. Follow the steps and tips on the previous page to get more precise results.
- 2 Based on the three websites you chose, answer questions 1-5 in order to decide which websites contain reliable information on the biographies you are searching for.


1	Who
2	What
3	When
4	Where
5	Why

ANEXO 2 – Unidade 1

Unit 1 Information Overload

Warming Up!

What do the photos show? Do you usually do one thing at a time? If not, do you get distracted easily?



18



Learning Objectives

- to talk about the age of information and getting distracted
- to review the Present Simple and the Present Continuous tenses
- to explore mind maps
- to establish connections with Portuguese, Math and Arts

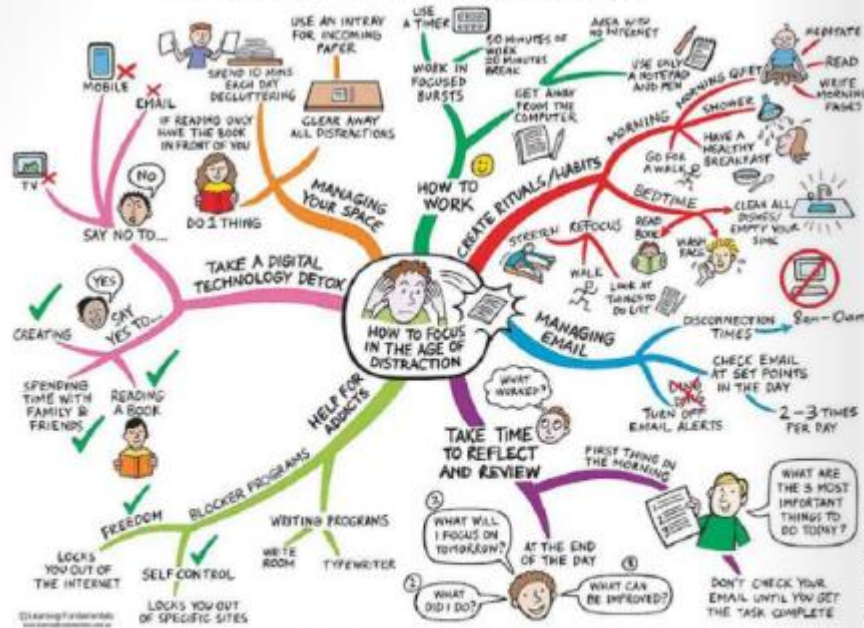
Before Reading

- 1 In your opinion, do we live in the age of information or in the age of distraction? Why?
- 2 Take a look at the layout and the structure of the following text. Then, mark the correct statements about it.
 - The text is a mind map.
 - It contains a main topic and seven subtopics.
 - The structure of the text suggests that it offers a small number of tips.
- 3 Based on the topic "How to focus in the age of distraction", what tips do you expect to find in the text?

Language Note
 mobile → mobile phone
 → cell phone
 → cell

Reading

Now read the text below to check your predictions.



Adapted from: <<http://learningfundamentals.com.au/resources>>. Accessed in: January 2015.

Reading for General Comprehension

Mark the main objective of the text.

- To present some facts about the age of distraction.
- To offer some tips on how to concentrate in the age of distraction.

Reading for Detailed Comprehension

1 Complete each item below with an appropriate subtopic from the text on the previous page as in the examples that follow.

- a.** Take a digital technology detox → Eliminate technology from your life.
- b.** Help for addicts → Learn how to deal with unhealthy practices.
- c.** _____ → Find ways to focus on work.
- d.** _____ → Learn when to disconnect.
- e.** _____ → Establish a routine.
- f.** _____ → Learn how to get organized.
- g.** _____ → Evaluate your actions.

2 Read the following problems presented by different students. Then choose an appropriate tip from the text for each problem.

- a.** "I think I'm addicted to social networks." – 8th grade student
.....
- b.** "Sometimes I forget to do my homework". – 6th grade student
.....
- c.** "I can't focus on my work when I'm around the computer." – College student
.....
- d.** "I get distracted easily with email notifications." – High school student
.....

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates.

- a.** In your opinion, is it easy to put into practice the tips from the mind map on page 20? What difficulties can people have?
- b.** What can they do to overcome these difficulties?
- c.** Do you agree with all the tips in the text? What other tips can you include in the mind map?

tip

Note que o uso de cores em um mapa conceitual é importante para uma boa organização visual das informações.

tip

Procure ter uma postura crítica diante dos textos, considerando novas perspectivas sobre o tema e relacionando-o com a realidade a sua volta.

tip

Para usar as palavras e expressões por campo semântico pode ajudar você a ampliar e fixar o vocabulário aprendido.

Aa Vocabulary Study

Word Groups

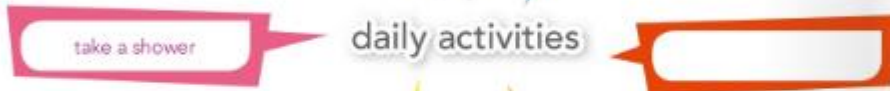
1 Word groups are groups of words related to a common topic. Complete the charts below with words and expressions from the text on page 20.



digital devices



timer



take a shower

daily activities



Now complete the Vocabulary Corner on page 154 with what you have learned.

2 Add other words that you know to the chart in exercise 1.

Taking it Further

1 Before reading the following text, take a look at its **title**. Mark the item below that you expect to be related to "digital detox".

- A chance to be part of the digital world.
 A vacation from using any kind of technology.

What is a digital detox?

A digital detox is switching off all mobiles, smartphones, tablets, laptops, and computers for a certain length of time. This enables you to spend screen-free time doing whatever you enjoy. A digital detox is also a chance to recharge and rest.

A digital detox should ideally be around 24 hours long as a minimum. It can be 72 hours or more if you want to build up to that.

Available at: <www.forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox>. Accessed in: January 2015. [fragment]



2 Now read the text "What is a digital detox?" and answer the questions below.

a. What devices do you turn off in a digital detox?

.....

b. What is a digital detox good for?

.....

c. What is the minimum amount of time for a digital detox?

.....

3 In "It can be 72 hours...", which expression does the pronoun **it** refer to?

.....

4 Which tip from the mind map on page 20 refers to the text above?

.....

5 Do you think you need a digital detox? Why (not)?



Think about it!

Diversas pessoas sofrem com o estresse provocado por dispositivos eletrônicos e acabam recorrendo a uma desintoxicação digital. Recentemente, devido a sua popularidade, o termo *digital detox* passou a constar em dicionários. Na sua opinião, quais as possíveis consequências do uso excessivo da tecnologia? O que pode ser feito para reduzir a dependência de aparelhos tecnológicos?

Language in Use

Review: Present Simple / Present Continuous

- 1 Go back to page 20 and read the text again. Then, mark the statements below that are in accordance with the text.
 - a. A focused person does one thing at a time.
 - b. A focused person checks email about ten times per day.
 - c. A focused person takes time to reflect on what worked and what didn't work for him/her.
 - d. Focused people spend 30 minutes each day managing their space.
- 2 Now go back to exercise 1 and circle the main verb in each sentence. Based on the same text, write down two more sentences about focused people.

.....

.....
- 3 How much time a day do you spend "connected"? Based on the first part of the following text (infographic), complete its second part (statistics) as in the example.

.....

.....



Let's look at some statistics...

- According to several studies conducted by several universities (...), the average young adult in North America today watches 244 minutes of television per day.
- He or she _____ minutes of music per day.
- He or she _____ minutes on the internet (40 minutes of which are spent watching videos) per day.
- He or she _____ minutes reading per day.
- He or she _____ minutes of video games per day.
- He or she _____ minutes on their cell phone or other mobile device every single day.

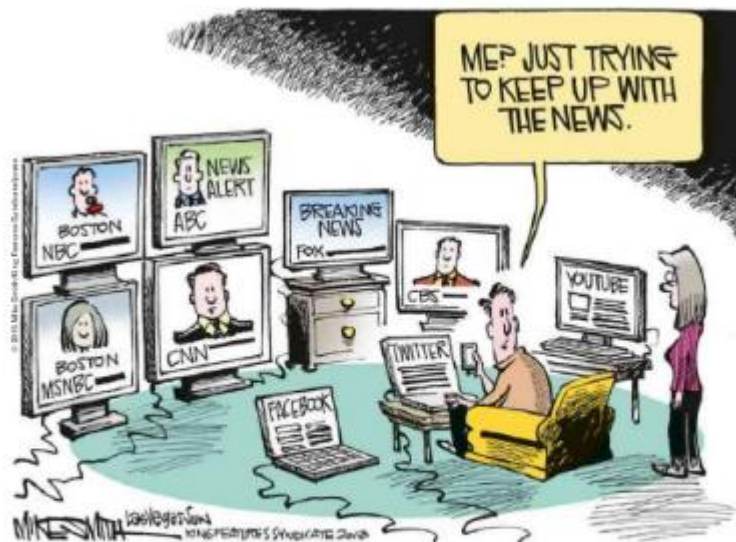
Adapted from: <<http://enableeducation.com/blog/critical-thinking-in-the-information-age-part-2-information-overload>>. Accessed in: January 2015.

4 Why is the Present Simple tense used in the text above?

5 In your opinion, do you suffer from information overload (i.e. the difficulty a person can have understanding things because of the reception of too much information)?

6 Read the cartoon below and mark the correct item that answers each question.

keep up with sth
 phrasal verb
 to learn about or be aware of the news, current events etc., He likes to **keep up with the latest news**.
 • acompanhar algo; não ficar para trás



tip
 Na linguagem falada, é muito comum responder a perguntas de forma concisa. Note que, no cartoon, o personagem omite 'I am'.
 I'm just trying to keep up with the news.

Available at: <<http://thepoliticalcarnival.net/tag/information-overload/>>. Accessed in: January 2015.

- a. What digital devices does the man use to keep up with the news?
 Computers and tablets.
 Computers, televisions and a mobile.
- b. Based on his answer, what did the woman ask him?
 "What do you do?" "What are you doing?"
- 7 Why is the Present Continuous tense used in the cartoon?

8 In your opinion, does the character in the cartoon suffer from information overload?

9 Complete the following text with the correct form of the verbs in parentheses. Use the Present Simple or the Present Continuous tense.

www.stevenshenager.edu

How to Avoid Distractions While Studying

Posted on November 23, 2013


Let's start with a scenario – you.....*'re trying*... (try) to study for your upcoming finals while working a full-time job. Your phone.....
 (blow up) with social media updates and your computer is constantly reminding you of all of your new emails and all of the texts coming from your cell phone. Oh, not to mention your kids..... (run around) the house, tossing spaghetti on the walls, and constantly begging for your attention!

Dramatics aside, the point is this that the possibility of many things which probably aren't even happening..... (keep) you from your studies. How on earth can you focus with all the distractions that are in your life? I..... (have) two simple suggestions to take distractions away or at least ease the burden or worry.

1. Set Time and Set Place
 You've heard it a million times – when you study,..... (set aside) a specific time and place for your studies every day. This, coupled with having a weekly planning session will ease the stress of finding time to study. Make it known that when you're in this place at this specific time,..... (study) and to not bother you during those hours.

2. Sectional Positive Reinforcement
 This method is usually used in reference to raising kids but it still..... (apply) to yourself, no matter how old you are! Start each study session with a checklist of things that you need to accomplish, starting from what..... (need) to be finished first. Once you've finished, for example, the first two items on your checklist – take a small break and reward yourself!

3. Use Technology to Your Advantage
 Technology today is the single most important factor for businesses and individuals alike to become more efficient and help you get more done in less time.



Adapted from: <www.stevenshenager.edu/blog/avoid-distractions-studying>. Accessed in: March 2015.

- 10 Which suggestions from the previous text do you adopt to avoid distractions while studying?

- 11 Compare the pictures below and spot the differences. What are the people in the pictures doing differently? Complete the box as in the example.



Illustration: © Steve Rotstein/Stephanie Lee

Go to
Language
Reference
in Context on
page 161.

Spot the differences

In picture A the teacher is reading a book. In picture B he's writing on the blackboard.

Listening and Speaking

1 A lot of people get distracted while driving. Why does it happen?

2 Listen to a public service announcement (PSA) developed and produced by Florida Association of Insurance Agents (FAIA). Choose the sign below that best expresses the main message of the recording.

tip

Não se preocupe em entender todas as palavras e informações do áudio. O objetivo do exercício 2 é identificar a mensagem principal do anúncio de utilidade pública reproduzido.







tip

No linguagem oral e informal, é comum o uso de wanna no lugar de want to.

3 Listen to the recording again and mark the thoughts below that correspond to the inner voice of the person who is driving the car.

- "You wanna answer that, don't you?"
- "Don't pick up the phone right now."
- "Someone wants to tell you something or ask you something."

4 Listen to the recording once more and check your answers to exercise 3.

5 According to the recording, what happens to the driver?

- He/She ignores the inner voice.
- He/She uses the phone and the car crashes.

6 It is time to create your own PSA about preventing car accidents! In small groups, prepare a short speech and present it to the whole class. You can also record and share it with other people. Some suggested recommendations for driving safely:

- Do not drink and drive.
- Use your safety belt at all times.
- Avoid distractions such as eating.
- Keep plenty of space between you and other vehicles.
- Drive at a speed that is safe for road and weather conditions.

- 7 Before reading the following text, take a look at its **picture** and **title**. What is the CDC (Centers for Disease Control and Prevention) study about?

CDC Distracted Driving Study

A CDC study analyzed 2011 data on distracted driving, including talking on a cell phone or reading or sending texts or emails behind the wheel. The researchers compared the prevalence of talking on a cell phone or texting or emailing while driving in the United States and seven European countries: Belgium, France, Germany, the Netherlands, Portugal, Spain, and the United Kingdom. Key findings included the following:



Talking on a cell phone while driving

- 69% of drivers in the United States ages 18-64 reported that they had talked on their cell phone while driving within the 30 days before they were surveyed.
- In Europe, this percentage ranged from 21% in the United Kingdom to 59% in Portugal.

Texting or emailing while driving

- 31% of U.S. drivers ages 18-64 reported that they had read or sent text messages or email messages while driving at least once within the 30 days before they were surveyed.
- In Europe, this percentage ranged from 15% in Spain to 31% in Portugal.

From: <www.cdc.gov/motorvehiclesafety/distracted_driving/>. Accessed in: March 2015. (fragment)

- 8 Now read the text above and discuss the questions below with your classmates. Use expressions from the Language Note box to help you.
- In your own words, try to explain the key findings of the CDC study.
 - According to the study, in which country do drivers talk on the phone or text while driving more often?
 - Are traffic accidents a major cause of death in our country?
 - In your opinion, how can traffic accidents be prevented?

Language Note

Asking for an opinion: What do you think? / Do you agree? / How do you feel about that?

Expressing an opinion: In my opinion... / I believe that... / In my view...

Agreeing: I agree with you. / I guess you're right. / Absolutely. / Tell me about it!

Disagreeing: I don't agree with you. / I totally disagree. / I'm afraid that's not true.

Writing

Go back to page 20 and explore the structure of the genre mind map. Visit the website <www.mindmapart.com> to find other examples of mind maps. A mind map is a diagram used to visually display information. It helps us see connections between several ideas or pieces of information. A central concept is linked by lines or arrows to other concepts which are linked with other associated ideas, creating a web of relationships. Mind maps are useful for brainstorming, summarizing, planning, goal setting and note taking.

- 1 Create a mind map with helpful tips on concentrating while studying.

tip

No revisar o quadro de horários, considere, por exemplo:

- objetivo: As informações estão adequadas ao objetivo do texto?
- linguagem: As dicas aparecem no Imperativo?
- leitura: A organização visual facilita a rápida compreensão das informações?
- cores: As dicas estão agrupadas por cores?
- imagens: As figuras tornam o texto mais claro e interessante?

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

Writing Context

Before writing your text, complete the gaps below to identify the elements of the writing context.

- Writer: *you*
- Readers: *classmates and other people*
- Genre: _____
- Objective: *generate ideas on* _____
- Style: *objective tone*
- Media: _____ / *Internet*

Step by Step

- 1 Place the main topic "concentrating while studying" in the center of the page.
- 2 Draw some branches (lines or arrows) from the main topic.
- 3 Think of useful tips on the main topic and write down what comes to mind. Be concise with the choice of words for your mind map.
- 4 Continue branching. Try to flow from one idea into another.
- 5 Add a picture or drawing for each action to illustrate your mind map.
- 6 Exchange mind maps with a classmate and discuss both texts.
- 7 Make the necessary corrections.
- 8 Work to create the final version of the mind map.

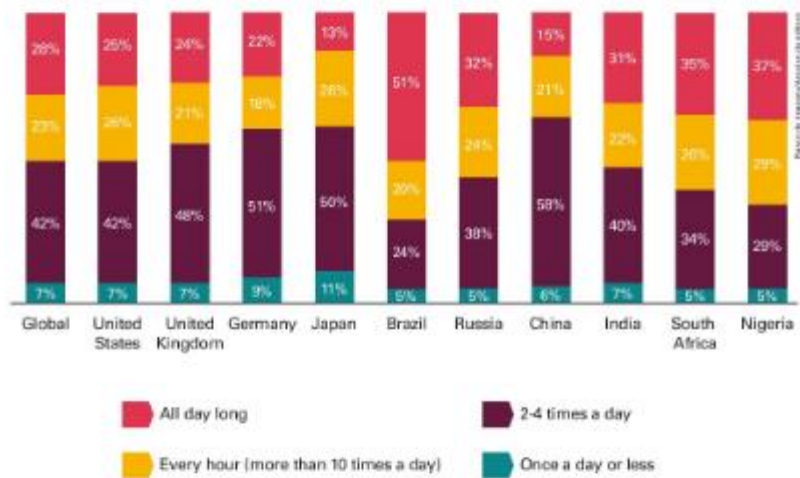
- 2 It's time to share your mind map with your classmates and other people. You can also use one of the following online resources to create and publish your mind map: <bubbl.us>; <www.text2mindmap.com>; <www.mindmap.com>; <<http://mindmapfree.com>>.

Looking Ahead

In this unit you have talked about information overload and getting distracted, which are often associated with living in a wired world. Read the graph below about frequency of connection. It is part of a study conducted in July 2014 that covered 10 countries. Then, talk to a classmate and answer the following questions.

Continuous Connectivity For most, connectivity is a continuous activity

Frequency of connection
(% of respondents)



Available at: <www.atkeamey.com>. Accessed in: January 2015.

- What does "continuous connectivity" mean?
- Which item(s) from the subtitle can best indicate continuous connectivity?
- Continuous connectivity varies by country. Which country is "more connected"?
- Are you surprised with the findings of the study? In your opinion, what makes a country connected?

Extra Reading

<www.wikihow.com/Avoid-Distractions-While-Studying>
<www1.folha.uol.com.br/fsp/equlibrio/133889-desintoxicacao-digital.shtml>



Extra Videos

<www.entrepreneur.com/video/240176>
<http://kidshealth.org/parent/instaid_safe/outdoor/road_rules.html>