



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**O DIÁLOGO CRÍTICO-COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
AMBIVALÊNCIAS NA REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA  
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

**Philippe Pereira Borba de Araújo**

**Campina Grande, 2018**

**Philippe Pereira Borba de Araújo**

**O DIÁLOGO CRÍTICO-COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
AMBIVALÊNCIAS NA REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA  
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

**2018**

A663d

Araújo, Philipe Pereira Borba de.

O diálogo Crítico-colaborativo na formação de professores: ambivalências na representação da identidade docente na produção de materiais didáticos / Philipe Pereira Borba de Araújo. – Campina Grande, 2018.

236 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

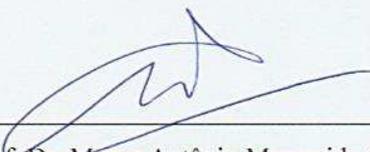
Referências.

1. Formação de Professores. 2. Diálogo Crítico-colaborativo. 3. Materiais Didáticos. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 377.8(043)

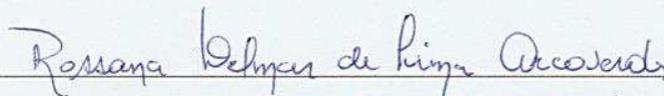
**PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO**

**BANCA EXAMINADORA**



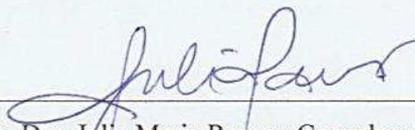
---

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (Orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Campina Grande, 20 de julho de 2018.

Aos meus pais, a quem devo tudo.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, e principalmente aos meus pais, pelas décadas de dedicação incondicional e abnegação das próprias vidas para a criação de seus filhos. Agradeço todos os dias por ter aprendido com vocês, desde pequeno, a amar a leitura e os estudos.

A Filipe, meu amor e meu “co-orientador não-oficial”, que caminhou ao meu lado, e de mãos dadas, a cada passo desta pesquisa, pensando junto comigo, em diálogos crítico-colaborativos diários. Obrigado por estar sempre juntinho!

Ao Prof. Dr. Marco Antônio Costa, meu orientador e meu exemplo de professor, agradeço por apostar nesta pesquisa desde quando era ainda um projeto. Agradeço pelos *feedbacks*, sempre tão atentos a cada detalhe, pelas sugestões de textos teóricos indispensáveis, pelos encontros inspiradores e pela disponibilidade em ajudar sempre que precisei.

À Profa. Dra. Julia Larré e à Profa. Dra. Rossana Arcoverde, por terem topado acompanhar a trajetória desta pesquisa, participando tanto da Banca de Qualificação quanto da Banca de Defesa. Suas sugestões foram fundamentais para “lapidar” esta pesquisa no formato final.

Aos alunos da Graduação em Letras da UFCG que aceitaram participar desta pesquisa. Aprendi muito com vocês e torço muito por um futuro brilhante para cada um.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFCG, Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, Profa. Dra. Sinara Branco e Prof. Dr. Edmilson, pelas aulas enriquecedoras e pelo apoio a todos nós mestrandos na construção das nossas pesquisas.

À Profa. Dra. Neide Cruz e à Profa. Me. Karyne Soares, pela criteriosa avaliação desta pesquisa, quando em fase de projeto.

Aos colegas do Mestrado, principalmente Débora, Walter, Thaise, Rossana, Thales e Mariana, pela colaboração e pela companhia nas aulas.

Ao Prof. Dr. Fábio Bezerra, pelas preciosas sugestões quando, há dois anos, esta pesquisa ainda era um pré-projeto.

Ao futuro Mestre Clayton Rodrigues, pela leitura crítica, quando este trabalho ainda estava em gestação.

À Profa. Dra. Cristina Damianovic, à Profa. Dra. Simone Reis, à Profa. Dra. Vera Moura, à Profa. Dra. Diana Vasconcelos e à Profa. Dra. Fatiha Parahyba, da UFPE, que me iniciaram nos estudos teóricos da área e me inspiraram a prosseguir nos estudos da Linguística Aplicada.

Aos professores e professoras do Colégio de Aplicação da UFPE, com quem descobri quão apaixonante poderia ser seguir a carreira de professor.

À Profa. Dra. Fátima Barros, que me mostrou, com muita poesia, que não há profissão mais bonita que ser professor de inglês.

“A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

“Se, na verdade não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes”. (FREIRE, 2000, p. 30).

## RESUMO

Com a popularização da internet e das novas mídias digitais, não só tem mudado sensivelmente a forma com que os textos relacionam linguagens para a construção de significado, como também tem se transformado a própria noção do que é conhecer. Na era digital, precisamos dar conta de várias linguagens para compreender o mundo que nos cerca. Além disso, numa conjuntura de crescente individualismo, tem sido cada vez mais desafiador reconhecer o papel do outro na (trans)formação das nossas formas de entender o mundo. Acreditamos ser fundamental a reflexão sobre essas questões para a formação de professores críticos. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco o impacto das representações de linguagem e identidade docente, que os professores em formação trazem consigo, para produção de materiais didáticos (MD) e as possibilidades de transformação dessas representações a partir do diálogo crítico-colaborativo (DCC). Partindo das reflexões acima, procuramos responder à pergunta: de que maneira o diálogo crítico-colaborativo contribui com a formação de professores? Entendendo o diálogo como instrumento para a reflexão e a transformação de perspectivas, investigamos a potencialidade do DCC para a formação de professores mais críticos, especialmente nos momentos de elaboração de materiais didáticos. Para alcançar este objetivo, propusemos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar os elementos do DCC que sinalizem proposta de mudança na produção dos MD; (b) observar se e como o DCC impacta os MD produzidos; e (c) analisar os impactos do DCC na formação dos sujeitos da pesquisa. Os procedimentos que utilizamos nesta pesquisa se apoiam no quadro de Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010), um paradigma de intervenção com foco na colaboração, sem uma relação polarizada entre pesquisador e sujeitos ou objetos de pesquisa. Nesse quadro, entender e transformar compõem um ato único. Atuaram como sujeitos desta pesquisa cinco alunos da graduação em Letras da UFCG matriculados na disciplina Teorias e Práticas de Leitura. Esta pesquisa tem como objetos empíricos a transcrição de dois DCC, os MD produzidos pelos sujeitos e *feedbacks* dos sujeitos acerca da experiência. Em nossa análise, nos debruçamos sobre três questões que se fizeram mais marcantes em nosso *corpus*: as ambivalências entre colaboração e individualismo; o tradicional e o contemporâneo; a segurança e as incertezas. Dentre outros resultados, destacamos que a abertura para o diálogo, em nossa experiência, culminou em transformações não só nos MD, como também nas representações dos sujeitos da pesquisa acerca do que é ser professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Diálogo crítico-colaborativo. Materiais didáticos.

## ABSTRACT

With the popularization of the internet and the new digital media, not only the way texts relate languages to construct meaning has changed, but also the notion of what knowing is has been transformed. In the digital age, we need to account for various languages to understand the world around us. Moreover, in a context of growing individualism, it has been increasingly challenging to recognize the role of the other in (trans)forming our ways of understanding the world. We believe that it is fundamental to reflect on these issues for the education of critical teachers. In this sense, this research focuses on the impact of the representations of language and teacher identity, which teachers bring with them, to the designing of didactic materials (MD) and the possibilities of transforming these representations through the critical-collaborative dialogue (DCC). Taking into account the above reflections, we try to answer the question: how does critical-collaborative dialogue contribute to teachers' education? Understanding the dialogue as an instrument for reflection and the transformation of perspectives, we investigated the potential of the DCC for the education of more critical teachers, especially in the moments of designing of didactic materials. To achieve this goal, we proposed the following specific objectives: (a) to identify the elements of the DCC that signal a proposal for a change in the production of the MD; (b) to observe whether and how the DCC impacts the MD produced; and (c) to analyze the impacts of DCC on the education of research subjects. The procedures we used in this research are based on the Collaborative Critical Research framework (MAGALHÃES, 2010), an intervention paradigm focused on collaboration, without a polarized relationship between researcher and subjects or research objects. In this framework, understanding and transforming make up a single act. Five subjects of the UFCG undergraduate degree enrolled in the discipline Theories and Practices of Reading, acted as subjects of this research. This research has as empirical objects the transcription of two DCC, the MD produced by the subjects and feedbacks of the subjects about the experience. In our analysis, we focus on three issues that have become most striking in our corpus: the ambivalences between collaboration and individualism; the traditional and the contemporary; security and uncertainties. Among other results, we emphasize that the openness to dialogue, in our experience, culminated in transformations not only in the MD, but also in the representations of the research subjects about what being a teacher means.

Keywords: Teachers education. Critical-collaborative dialogue. Didactic materials.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – As seis Eras Culturais.....	45
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	66
<b>Quadro 3</b> – As datas de entrega das quatro versões dos MD, conforme Plano da disciplina. ....	71
<b>Quadro 4</b> – Perguntas do questionário <i>on-line</i> .....	72
<b>Quadro 5</b> – Elementos constituintes do diálogo crítico-colaborativo à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	75
<b>Quadro 6</b> - Quadro-resumo das sugestões de mudança nos MD, classificadas quanto ao momento em que são realizadas, quanto ao autor da proposta, tipologia (tipo de mudança e elemento a ser mudado) e implicações. ....	84
<b>Quadro 7</b> – Gêneros discursivos apresentados nos MD, em sua última versão. ....	95

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Capas do Jornal do Commercio, em sua primeira edição (à esquerda) e em edição recente (à direita) ilustram a crescente presença de diversos modos na construção dos textos contemporâneos .....	17
<b>Figura 2</b> – Modelo de Vygotsky de Atividade mediada.....	24
<b>Figura 3:</b> A estrutura de uma Atividade, conforme modelo proposto por Engeström. ....	26
<b>Figura 4:</b> Exemplo de rede de Atividades com Objeto compartilhado. ....	27
<b>Figura 5</b> - Esquema de sequência didática. ....	38
<b>Figura 6:</b> As quatro formas fundamentais de conhecer.....	48
<b>Figura 7</b> – Minibiografia de Edgar Allan Poe apresentada na primeira versão do MD de A2. ....	86
<b>Figura 8</b> – Mini-biografia de Edgar Allan Poe apresentada na segunda versão do MD de A2. ....	88
<b>Figura 9</b> – Verbete sobre o <i>Rock in Rio</i> e relato opinativo sobre o evento. Ambos apresentados na primeira versão do material didático de Isa. ....	89
<b>Figura 10</b> – Verbete sobre o <i>Rock in Rio</i> e texto informativo sobre o São João apresentados na segunda versão do MD de A4. ....	90
<b>Figura 11:</b> Texto de página da <i>web</i> em seu <i>layout</i> original (à esquerda) e no <i>layout</i> apresentado por A1 (à direita). ....	106
<b>Figura 12:</b> <i>Layout</i> original de um dos textos retirado da <i>web</i> (à esquerda) e no <i>layout</i> apresentado por A4 (à direita). ....	107
<b>Figura 13:</b> Infográfico retirado da <i>web</i> e vocabulário no <i>layout</i> disposto por A5 em seu MD. ....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1, A2, A3, etc.	–	Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, etc.
DCC	–	Diálogo crítico-colaborativo
LA	–	Linguística Aplicada
MD	–	Material didático
NLG	–	New London Group
PCCol	–	Pesquisa Crítica de Colaboração
PML	–	Pedagogia dos Multiletramentos
PP	–	Professor-pesquisador
TASHC	–	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UFCG	–	Universidade Federal de Campina Grande
ZDP	–	Zona Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE SÍMBOLOS

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO (PRETI, 1999)

<b>Símbolos</b>		<b>Ocorrências</b>
MAIÚSCULA	–	Entonação enfática
:::	–	Prolongamento de vogal ou consoante
...	–	Pausa
(hipótese)	–	Hipótese do que se ouviu
((minúscula))	–	Comentários descritivos do transcritor
“ ”	–	Fala relatada

### OUTROS SÍMBOLOS

A1, A2, etc.	–	Aluno 1, Aluno 2, etc.
PP	–	Professor-pesquisador
	–	Entonação ascendente

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>1 O DIÁLOGO CRÍTICO-COLABORATIVO À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>23</b>
1.1 As três gerações da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural .....	23
1.2 A argumentação como diálogo .....	28
1.3 O papel da colaboração no diálogo .....	30
1.4 Os diferentes modos de perguntar e suas implicações na sala de aula .....	34
1.5 Materiais didáticos nas aulas de línguas .....	36
<b>2 O CONHECIMENTO NA ERA DIGITAL E A PROPOSTA DOS MULTILETRAMENTOS .....</b>	<b>41</b>
2.1 Informação e conhecimento na era da Web 2.0 .....	42
2.2 Implicações epistemológicas da digitalização contemporânea .....	44
2.3 Do grafocêntrico para o digital: mudanças nas formas de conhecer .....	47
2.4 PML: do surgimento à sua influência nas pesquisas recentes .....	50
<b>3 PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL).....</b>	<b>59</b>
3.1 Aportes teóricos da PCCol.....	61
3.2 As principais características da PCCol .....	63
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	66
3.4 Procedimentos de geração de dados.....	68
3.5 <i>Corpus</i> .....	70
3.5.1 Os MD produzidos pelos professores em formação .....	70
3.5.2 A transcrição de trechos dos DCC.....	71
3.5.3 Feedback dos sujeitos em relação à disciplina Teorias e Prática de Leitura .....	71
3.6 Seções de análise .....	73

<b>4 DIÁLOGO CRÍTICO-COLABORATIVO, PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 Horizontes entre noções a-histórica e sócio-histórica de sujeito: limites entre a colaboração e o individualismo .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2 Identidades entre o tradicional e o contemporâneo: conflitos entre o pensamento complexo e a reprodução social na esfera profissional .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3 Professores na era digital: fronteiras entre a segurança e as incertezas na contemporaneidade .....</b>	<b>105</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE A – Plano da disciplina <i>Teorias e Prática de Leitura</i>.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE B – Transcrições dos DCC dos dias 27/07/2017 e 15/08/2017 .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE C – Materiais Didáticos (dispostos em ordem cronológica).....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE D – Avaliações da disciplina .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE E – Respostas aos questionários <i>on-line</i> 1 e 2 enviados aos sujeitos na primeira e na última semana de aulas, respectivamente .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE F – Transcrição da entrevista coletiva com os participantes da pesquisa dois meses após o fim da disciplina (09/09/2017) .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição.....</b>	<b>233</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É consenso que vivemos uma época de transformações, que se intensificam com a globalização, a emergência contínua de novas tecnologias, uma explosão do consumo e uma transformação dos valores e das relações individuais. As análises e teorizações sobre o contemporâneo têm levado alguns teóricos a sugerir conceitos para explicar essas transformações. Alguns pensadores entendem a nossa época como um prolongamento ou exacerbação dos valores modernos. Nessa perspectiva estão conceitos como “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2005) e “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001). Outros teóricos explicam o momento atual como uma ruptura dos valores modernos, como é o caso do conceito de “pós-modernidade”, proposto por Lyotard (1988). Apesar das diferentes concepções do fenômeno da pós-modernidade, há elementos em comum nas teorizações de muitos estudiosos da sociedade contemporânea.

Diversos teóricos têm destacado o caráter fluido, mutável e imprevisível da sociedade e as transformações pelas quais temos passado nas últimas décadas. Mosé (2013a, 2013b), por exemplo, ressalta as transformações nas relações de poder numa sociedade marcada por redes e conexões:

Assistimos ao nascimento de um novo modelo de mundo, sem grandes valores fixos e eixos centrais, se compondo como uma imensa rede sem centro, com múltiplas conexões, compostas de uma infinidade de jogos e saberes, que se aglutinam e se afastam, que se estendem. (MOSE, 2013a, p. 82).

Trata-se de uma era de transformações sociais e políticas profundas, em uma época de crise, em que as certezas e a ordenação modernas colapsam. A pós-modernidade, ressalta Bauman (2001), envolve o abandono das ambições universalistas da tradição intelectual. Essa mudança abre espaço para uma série de medos: imprevisibilidade, descontrole, incerteza, desconforto, ansiedade. No século XXI, aponta Morin (2008, p. 59-60) “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absoluta, mas dialogar com a incerteza, [pois] o vírus da incerteza está em toda parte”.

Em relação ao contexto social contemporâneo, um ponto que consideramos importante ressaltar é o fato de que a sociedade é marcada por situações em que várias modalidades de linguagem ocorrem juntas em um único ato de comunicação. Com a popularização da internet e das novas mídias digitais, os textos têm mudado sensivelmente a sua forma de relacionar

linguagens para construção de significado. Isso pode ser observado desde as capas dos jornais até os livros didáticos.

Os textos jornalísticos, por exemplo, principalmente nos suportes digitais, fazem cada vez mais uso de diversos *modos*, como imagens, registros de áudio, infográficos e vídeos. (Ver Fig. 1). Esses diversos modos se complementam para a construção do significado. O mesmo acontece na área artística, nos contextos educacionais e de trabalho. Precisamos dar conta de várias linguagens para compreender o mundo que nos cerca. Assim, desenvolver uma capacidade de leitura que relacione os diversos modos de linguagem se tornou essencial.

**Figura 1** - Capas do Jornal do Commercio, em sua primeira edição (à esquerda) e em edição recente (à direita) ilustram a crescente presença de diversos modos na construção dos textos contemporâneos



Fontes: <<http://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/biblioteca-nacional-disponibiliza-edicoes-digitalizadas-do-jornal-do-commercio.html>>; <<https://blogdeprimeira.wordpress.com/tag/jornal-do-commercio/>>. Acesso em 13 fev. 2018.

Chamamos de **multimodalidade** (NLG, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) esse caráter que a comunicação tem de se valer de várias linguagens, ou vários modos, para produzir significado. A multimodalidade como característica intrínseca à linguagem tem sido vastamente pesquisada desde o surgimento deste conceito, e o trabalho com a multimodalidade na sala de aula de línguas estrangeiras tem se tornado uma questão, desde então.

No entanto, antes disso, diversas abordagens metodológicas de cunho comunicativo, principalmente aquelas que emergiram nas décadas de 70 e 80, já traziam uma diversidade de gêneros textuais autênticos para a sala de aula de línguas.

Podemos notar que tem se tornado cada vez mais comum a presença de imagens, vídeos, filmes, séries e músicas nos contextos de ensino de idiomas. E, se entendemos que todo texto é

multimodal (DIONÍSIO, 2013; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), isso implica entender também que a multimodalidade já estava presente na sala de aula.

Contudo, Silva, G. (2010) destaca que, apesar de a multimodalidade estar presente nos materiais didáticos, é comum encontrar subjacente nesses materiais a concepção de que a multimodalidade funcionaria como acessório ou complemento do “cerne” que é o verbal. Assim, aponta a autora, muitas vezes esses recursos são vistos como pretexto para o trabalho com a gramática ou o vocabulário.

Por isso, acreditamos que a utilização desses recursos com conhecimento do conceito de multimodalidade pode enriquecer as possibilidades de trabalho com esses materiais. Assim, pode-se evitar o seu uso apenas como pretexto para a ênfase na modalidade linguística. Nesse sentido, é possível superar as concepções de que imagens ou músicas serviriam como “adereço” ou “acessório”; passamos a considerá-las como elementos que compõem o texto e que contribuem para a significação tanto quanto a linguagem verbal.

A abertura para compreender a multiplicidade de formas de pensar é parte fundamental da **Pedagogia dos Multiletramentos** (NLG, 1996). Como afirmam os autores, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que garanta o acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”<sup>1</sup> (1996, p. 72).

Portanto, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (doravante, PML), é preciso recrutar as subjetividades<sup>2</sup> que os alunos trazem para a sala de aula, de forma a torná-la um espaço criador de possibilidades para futuros sociais, um *locus* em que novas formas de agir no mundo que partem da colaboração, do envolvimento criativo, compromisso e respeito à diversidade de culturas, subjetividades e ideias. Ainda nesse mesmo sentido, Bauman afirma que “a mistura de inspirações culturais é fonte de enriquecimento e motor da criatividade” (BAUMAN, 2013, p. 9).

Opiniões, argumentos, pontos de vista diversos e formas diversas de ver o mundo fazem parte do nosso cotidiano, mas parece que não são bem aceitos na escola. Como aponta Liberali (2013), em contextos escolares, parece ser esperado do professor um papel de detentor de verdades ou defensor de valores não abertos à discussão ou sujeitos à controvérsia. O educador

---

<sup>1</sup> Tradução nossa para esta e todas as outras citações em língua estrangeira ao longo do trabalho. No original: “*The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities*”.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, usaremos indistintamente como sinônimos os termos identidade e subjetividade.

é encarado como um orador cujas ideias o aluno deve aceitar. A escola se torna assim um espaço de homogeneidade, de monologismo e de transmissão acrítica de conhecimentos.

Tendo isso em conta, Liberali (2013, p. 48) sugere que a argumentação na escola deve ser vista como “estratégia pedagógica que se afasta de posturas homogeneizadoras e monoculturais, silenciadoras da ampla variedade de vozes com as quais os alunos convivem”. Assim, ignorar a possibilidade de diálogo corresponderia a privilegiar a manutenção irrefletida de certos modos de ser e agir no mundo.

Ainda em relação a isso, Goulart (2010) afirma que enunciar é argumentar. A autora parte das noções de que a argumentatividade da linguagem “é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do outro, [de modo que] enunciar é agir sobre o outro” (2010, p. 94). Essa percepção coloca a argumentação no cerne da vivência social.

A fim de que essas novas formas de entender o ensino de línguas não parem apenas como alternativas pontuais em estratégias individuais de ensino, tem-se como necessária a construção de espaços que propiciem a argumentação crítico-colaborativa em sala de aula, como ferramenta para fomentar a diversidade de perspectivas.

Nesse contexto, consideramos a **Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural** (TASHC<sup>3</sup>) como norteadora para as ações na sala de aula. A TASHC foi criada por Leontiev, em 1978, a partir de conceitos de Vygotsky (2008), e posteriormente expandida por Engeström, em 1999. De acordo com esta teoria, ações humanas são integradas em sistemas de atividades histórico-socialmente situadas, cujos objetos são determinados coletivamente. Em outras palavras, entende-se na TASHC que as ações humanas são produzidas coletivamente de modo a atingir objetivos e satisfazer as necessidades de uma comunidade. Nessa perspectiva, compreender o contexto sócio-histórico é atitude fundamental para o desenvolvimento de ações transformadoras.

Por esse motivo, encaramos o trabalho com a argumentação como fundamental para a formação de professores. Diversos trabalhos apontam a argumentação crítica-colaborativa como decisiva na transformação dos pontos de vista, no desenvolvimento de uma postura crítica

---

<sup>3</sup> Em textos em língua inglesa, é comumente encontrada a sigla CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*).

e na valorização dos diferentes modos de agir (LIBERALI, 2013; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2014).

Compreendemos a argumentação em uma perspectiva crítico-colaborativa, entendendo a argumentação como diálogo, para se entender as diferentes perspectivas sobre a prática em sala de aula. Para Liberali (2013), entender a argumentação como diálogo implica dar espaço à diversidade de perspectivas e à possibilidade de transformação dos pontos de vista a partir do trabalho coletivo. Implica ainda entender o reposicionamento dos sujeitos (transformação da forma de se olhar para o mundo ao considerar outras possibilidades de encarar a realidade) não como um demérito – como se fossem vitoriosos aqueles que permanecem com os pontos de vista intactos –, mas como um resultado positivo do compartilhamento de opiniões.

Neste trabalho, entendemos que a argumentação tem um papel central na transformação das formas de agir na sala de aula. Usamos a argumentação como caminho para inibir a cultura de transmissão de conteúdo, e potencializar a pluralidade de ideias, a participação e a reflexão. Ao entendermos a formação de professores como um momento de reflexão crítica sobre a forma de agir no mundo, consideramos que a manutenção de espaços para a diversidade e o diálogo são fundamentais. Assim, podemos criar formas múltiplas de ver o mundo e de agir nele.

Esta investigação parte de uma dificuldade na formação de professores de inglês em nível superior. Apesar da ampla carga horária em disciplinas relacionadas ao ensino, o que observamos é que um trabalho aprofundado com recursos multimodais ainda é um desafio para os professores recém-formados. É comum encontrarmos materiais didáticos (doravante, MD) nos quais esses recursos servem meramente como pretexto para o estudo linguístico ou sequer são explorados em suas potencialidades. (SILVA, G., 2010).

Essa problemática suscita questionamentos bastante pertinentes: de que forma recursos multimodais podem ser trabalhados de modo diverso na produção de materiais didáticos pelos professores? De que modo a abertura de espaços para o diálogo crítico-colaborativo (doravante, DCC) entre professores em formação pode colaborar para a transformação dessas produções?

Esta pesquisa tem como foco o potencial transformador da colaboração na formação inicial de professores. Mais especificamente, enfocaremos as influências de uma abordagem colaborativa no Ensino Superior para formação de professores de língua inglesa críticos. Partindo das questões acima, procuramos desenvolver uma pesquisa-ação que busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: **de que maneira o uso do diálogo crítico-colaborativo contribui com a formação de professores?**

Nesse sentido, investigamos a potencialidade do DCC para a formação de professores mais críticos, principalmente nos momentos de elaboração de materiais didáticos. Para alcançar este objetivo, propusemos os seguintes **objetivos específicos**: Inicialmente, (a) identificar os elementos do DCC que sinalizem proposta de mudança na produção dos MD; em seguida, (b) observar se e como o o DCC impacta os MD produzidos. Por fim, (c) analisar os impactos do DCC na formação dos sujeitos da pesquisa.

Esperamos que este trabalho contribua com as reflexões da área da Linguística Aplicada, nos âmbitos dos estudos sobre a argumentação, os letramentos e a formação de professores. Além disso, esperamos contribuir para a formação acadêmica e profissional dos professores em formação inicial que participaram desta pesquisa, seja quanto aos aspectos teóricos que embasam suas ações, seja ao fomentar a reflexão desses sujeitos em relação às suas práticas e às suas identidades enquanto docentes.

De modo a atingir os objetivos propostos, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos, de forma breve, o surgimento da Teoria da Atividade, seus conceitos fundamentais e o modelo de Atividade atual, proposto por Engeström (2009). Discutimos também o conceito de argumentação, à luz dessa perspectiva teórica, principalmente com base nos estudos de Liberali (2009, 2013). Ainda nesse capítulo, damos ênfase ao papel da colaboração na construção de saberes e à centralidade do ato de perguntar como ação fundamental no estabelecimento do diálogo.

Iniciamos o segundo capítulo com a questão da informação e do conhecimento na era da Web 2.0 e comentamos, com base nas considerações de Lankshear e Knobel (2003), as implicações epistemológicas da digitalização na sociedade contemporânea. Discutimos as mudanças do digital na forma de conhecer e apresentamos, então, a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) e suas implicações para as pesquisas relacionadas ao ensino de línguas no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, situando esta pesquisa dentro do quadro de Pesquisa Crítica de Colaboração. Em seguida, apresentamos os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de geração de dados, o *corpus* e as seções de análise.

No Capítulo 4, procedemos à Análise. Dividimos esse capítulo em três seções. Na primeira, intitulada “Horizontes entre noções a-histórica e sócio-histórica de sujeito: limites entre a colaboração e o individualismo”, refletimos sobre como o diálogo pode ter contribuído

para a mudança de perspectiva dos sujeitos da pesquisa em relação ao papel do outro na construção de sua identidade, sua consciência e seus conhecimentos.

Na segunda seção, intitulada “Identidades entre o tradicional e o contemporâneo: conflitos entre o pensamento complexo e a reprodução social na esfera profissional”, analisamos como a construção das identidades dos sujeitos desta pesquisa na contemporaneidade se dá numa relação entre uma forma de pensar complexa permeada pela realidade digital e estruturas sociais que sedimentam as representações da figura do professor.

Na terceira e última seção, intitulada “Professores na era digital: fronteiras entre a segurança e as incertezas”, analisamos a relação dos sujeitos com as incertezas, e suas tentativas de garantir o domínio e a segurança nas práticas docentes, e veremos como essas incertezas marcam não só as ações dos professores em formação, como também as do PP.

Por fim, trazemos, nas Considerações Finais, reflexões sobre a análise, retomando as questões que investigamos, visando a respondê-las.

## **1 O DIÁLOGO CRÍTICO-COLABORATIVO À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

Neste capítulo, discutiremos o conceito de diálogo crítico-colaborativo, ponto central de nossa pesquisa. Iniciaremos o capítulo com uma apresentação da Teoria da Atividade em suas três gerações. Apresentaremos o modelo de Atividade proposto por Engeström (2009) e os seus constituintes. Daremos ênfase aos conceitos de ZDP e mediação através da linguagem (VYGOTSKY, 1991). Prosseguiremos à discussão sobre os estudos da argumentação como diálogo, e o papel da colaboração na construção do diálogo. Discutiremos, também, os diferentes modos de perguntar e as implicações dos diferentes tipos de pergunta para a expansão ou contração do diálogo. Por fim, categorizamos os recursos didáticos mais utilizados nas aulas de línguas estrangeiras e as possibilidades que os diferentes recursos didáticos contemplam.

### **1.1 As três gerações da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural**

Nesta seção, discorreremos brevemente sobre a TASHC, apresentando um panorama histórico do surgimento dos conceitos centrais da teoria, e passando pelas três gerações de teóricos que contribuíram com seu desenvolvimento. Em seguida, teceremos cinco princípios que sumarizam a atual concepção de Atividade<sup>4</sup>. Passaremos, então às contribuições da teoria para a compreensão do fazer humano e o papel da linguagem nas relações dos sujeitos com a sociedade.

Engeström (2009) sugere que a evolução da Teoria da Atividade pode ser vista em termos de três gerações. Segundo o autor, a primeira geração foi construída a partir da noção vygotskiana de mediação; a segunda, a partir da noção de Leontiev de sistema de Atividade; e a última parte da ideia de múltiplas redes de Atividades que interagem e compartilham um objeto comum.

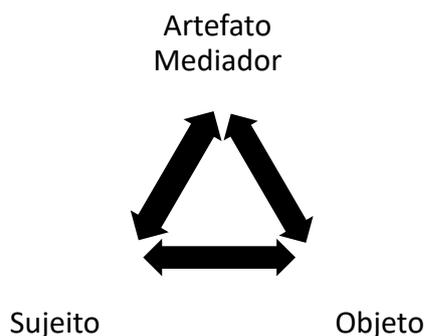
A Teoria da Atividade teve seu início a partir dos escritos de Vygotsky na década de 1920. Araújo (2013) explica que “para Vygotsky, é através da mediação que se produz a cultura

---

<sup>4</sup> Usaremos maiúsculas sempre que nos referirmos ao termo “Atividade” no âmbito da TASHC, de forma a evitar ambiguidades com o uso desse termo em outras acepções.

humana, isto é, sempre há um conjunto de artefatos que medeiam as relações e os processos transformadores entre o ser humano e a natureza e entre os seres humanos entre si” (ARAÚJO, 2013, p. 67). Esse conceito é comumente representado pela tríade sujeito, objeto e artefato, conforme ilustrado abaixo (Figura 2).

**Figura 2** – Modelo de Vygotsky de Atividade mediada.



Fonte: Adaptado de Engeström, 2001, p. 134.

Engeström (2001) explica que a inserção do conceito de artefato teve caráter revolucionário por permitir superar a separação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura social. A partir disso, o sujeito não pode mais ser entendido sem seus meios culturais, e a sociedade não poderia ser entendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem ferramentas. Como ressalta Engeström, “a orientação da ação para o objeto se tornou a chave para entender a psique humana”<sup>5</sup> (ENGESTRÖM, 2001, p. 134).

Neste trabalho, trabalhamos com a linguagem partindo da premissa vygotskyana da centralidade do artefato, e entendendo a linguagem como artefato mediador fundamental para a compreensão do humano. Assim, encaramos o estudo das atividades de linguagem – o diálogo crítico, neste trabalho – como um caminho para compreender a formação dos professores.

O conceito de **mediação**, segundo o próprio Vygotsky (1996 apud MOLON, 2015), se configura como fato central de sua psicologia. Como explica Molon (2015), “a mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2015, p. 102). Esta acontece através dos signos, da palavra, dos instrumentos de mediação.

---

<sup>5</sup> No original: “*the object-orientedness of action became the key to understanding human psyche*”.

Nesse sentido, para Vygotsky, o sujeito se constitui como um “agregado de relações sociais” (VYGOTSKY, 1986, p. 45 apud MOLON, 2015, p. 115), tendo em vista que exige o reconhecimento do outro, em uma relação dialética, para se constituir como sujeito. A subjetividade é, portanto, socialmente construída, em um processo que vai se desenvolvendo a partir de semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos em relação ao outro, sendo o sujeito “uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses”. (MOLON, 2015, p. 58). Nessa perspectiva, podemos conceituar o sujeito como “uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico”. (MOLON, 2015, p. 116).

Destaquemos que a concepção vygotskyana de sujeito não entende o indivíduo como resultado de um determinismo cultural (o sujeito como produto da cultura). Ao contrário, “parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio [...]. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio”. (REGO, 2014, p. 94).

Um dos conceitos fundamentais para a aprendizagem, para Vygotsky, é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP<sup>6</sup>) (VYGOTSKY, 1991, p. 57). A ZDP se encontra entre dois tipos de ações: aquelas que a criança não é capaz ainda de executar sozinha, mas que pode realizar com a ajuda do outro, e aquelas que já consegue realizar sem ajuda. Como afirma o autor, a ZDP trata-se de um “instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (1991, p. 58), pois permite acessar o que está imediatamente além do nível de desenvolvimento real.

Com esse conceito, há uma mudança fundamental na atitude do professor em relação ao ensino. Deixa de fazer sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda. Para Vygotsky, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. (REGO, 2014, p. 107).

É importante destacar que, apesar de o conceito de ZDP ter sido pensado para situações de aprendizagem de crianças mediadas por adultos, esse conceito também pode ser expandido

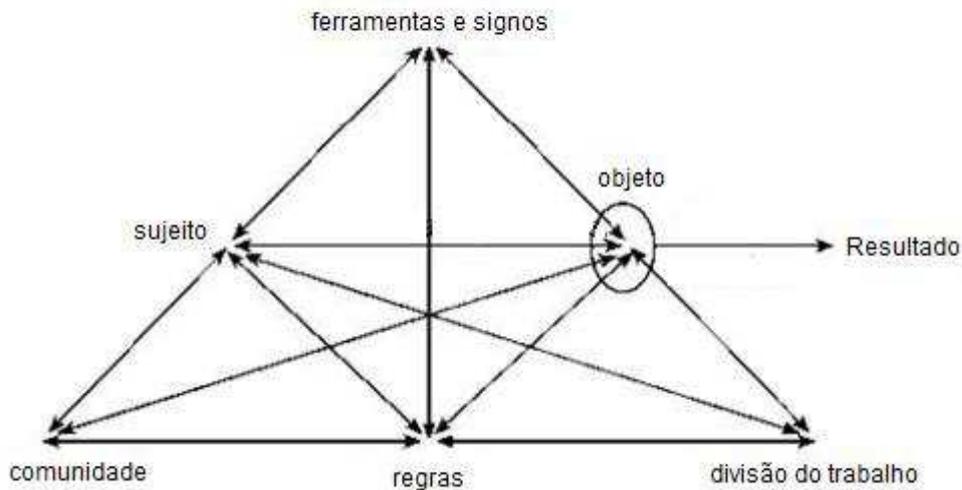
---

<sup>6</sup> Em outros trabalhos, é comum também encontrar a sigla ZPD (do inglês, *zone of proximal development*) para este mesmo conceito.

para sujeitos em qualquer contexto de aprendizagem (LIBERALI, 2012). Nesta pesquisa, empregamos o conceito expandido de ZDP, pois trabalhamos com sujeitos de 18 a 21 anos.

Um dos problemas no conceito de Atividade da primeira geração, na perspectiva de Engeström (2001), é o foco individual da unidade de análise. Esse problema foi superado por Leontiev, discípulo de Vygotsky. Engeström representa essa expansão com o esquema a seguir (Figura 3). Com a adição das noções de “regras”, “comunidade” e “divisão do trabalho” ao esquema de Vygotsky, Leontiev (1977) permitiu um grande passo à teoria, de modo a possibilitar a compreensão de interrelações complexas entre o indivíduo e a comunidade.

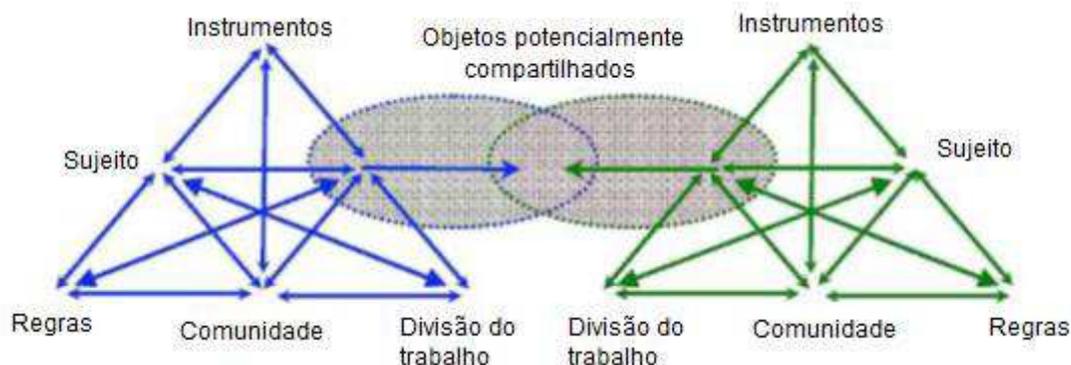
**Figura 3:** A estrutura de uma Atividade, conforme modelo proposto por Engeström.



Fonte: Adaptado de Engeström, 1987, p. 78 apud Engeström, 2001, p. 135.

Na atual terceira geração, centrada principalmente nos trabalhos de Engeström desde o final da década de 1980, ferramentas conceituais têm sido desenvolvidas para compreender diálogo, múltiplas perspectivas e redes de Atividades com objeto compartilhado (Figura 4).

**Figura 4:** Exemplo de rede de Atividades com Objeto compartilhado.



Fonte: Adaptado de Engeström, 2009, p. 4.

A TASHC hoje entende o desenvolvimento humano como uma realização colaborativa; um processo sócio-histórico pautado na relação dialética entre os participantes (MAGALHÃES, 2014).

No atual desenvolvimento do quadro teórico, Engeström (2001) aponta cinco princípios que podem sumarizar a TASHC: (1) a Atividade, voltada para o objeto e mediada pelos artefatos, em seu caráter coletivo, é tomada como unidade primária de análise; (2) a Atividade é composta por múltiplas vozes; (3) a Atividade deve ser entendida em sua historicidade; (4) contradições são fontes de mudança; (5) as Atividades detêm possibilidade de transformação expansiva.

Como vimos até aqui, os conceitos da TASHC têm colaborado para a compreensão dialética do fazer humano ao traçar um elo entre estrutura social e individual. Nesse viés, conflitos e contradições são entendidos como constitutivos de qualquer contexto. (NININ, 2013).

Nessa direção, entende-se que a linguagem “tem papel central na organização de relações em que cada participante age voltado para a construção coletiva de conhecimento na construção de ZDP que possibilitam a constituição de novos modos de ser, pensar e agir” (MAGALHÃES, 2014, p. 18-19). No contexto desta pesquisa, veremos como a linguagem funcionou como instrumento para a transformação não só de elementos dos MD produzidos pelos sujeitos, mas também dos modos de pensar, em certa medida. A partir desse viés, e considerando o diálogo crítico como uma atividade argumentativa, julgamos importante situar como se constitui a argumentação no enquadre teórico da TASHC, como faremos na seção a seguir.

## 1.2 A argumentação como diálogo

Tradicionalmente, a argumentação é compreendida como uma tentativa de persuadir ou convencer, ou seja, defender uma perspectiva, ou “obter a adesão dos espíritos”, nas palavras de Perelman e Tyteca (1996, p. 8). Nos debates políticos ou nos tribunais, por exemplo, é comum observar nos discursos uma busca por evidências que permitam ao sujeito ser aceito como o mais qualificado, correto ou melhor que os demais.

Nesses contextos, em que a argumentação é encarada como debate, os argumentos são usados para desqualificar a posição alheia, ouve-se para encontrar pontos fracos que permitam desestabilizar o “lado oponente”, e se assume uma postura combativa. Ao assumir uma só perspectiva como superior, esse tipo de visão fomenta atitudes de exclusão à diversidade e tolhimento à inovação e à criação de novas ideias.

A partir da concepção de discurso como prática social (BAKHTIN, 2002), pode-se compreender o processo de significar o mundo como marcado por dois tipos de discursos: os discursos internamente persuasivos e os discursos de autoridade.

Como explica Bakhtin, o discurso autoritário

carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente [...] e até mesmo privada de legalidade”. (BAKHTIN, 2002, p. 80).

Liberali (2013) destaca que justamente pelo caráter isolado, compacto, rígido e inerte do discurso autoritário, é difícil introduzir modificações de sentido. Por outro lado, o discurso internamente persuasivo produzirá, por sua essência, um significado coletivo, parte seu, parte do outro.

Ao se aliar o conceito de discurso internamente persuasivo ao papel colaborativo da argumentação, chega-se à compreensão de que, num contexto de Atividade sócio-histórico-cultural, a argumentação, em uma perspectiva contrastante à tradicional, estaria ligada à produção conjunta de objetos compartilhados, em um constante movimento coletivo em direção ao resultado da Atividade.

Nessa perspectiva, a argumentação passa a servir para o contraste de ideias e a construção de novos conhecimentos. Está ligada, portanto, à inovação e à criatividade, num

processo de superação de significados historicamente cristalizados. A linguagem se torna, assim, para os sujeitos “tanto o Objeto a ser construído para criar espaços para a participação [...], como o Instrumento, que serviria para desenvolver ideias e construir propostas concretas para a reconstrução de suas ações”. (LIBERALI, 2013, p. 57).

Liberali (2013) dá ênfase ao caráter criativo da argumentação. Com base nas reflexões de Vygotsky, a autora propõe que a criatividade envolve “trazer algo novo ao significado social por meio dos sentidos”. (LIBERALI, 2013, p. 42). Entende-se aqui a criatividade como algo que existe em todo lugar onde haja imaginação, combinação, modificação ou criação de algo novo. Nessa perspectiva, a composição de significados em conjunto, através da colaboração, apresenta poderoso poder criativo. Discutiremos alguns exemplos do poder criativo da colaboração em nossa análise.

Seguindo pelo mesmo percurso, John-Steiner (2000, p. 7) afirma que “ideias criativas emergem do pensamento conjunto, a partir de conversas significativas, e a partir de esforços contínuos compartilhados por parceiros em pensamento para atingir novos insights”<sup>7</sup>. (JOHN-STEINER, 2000, p. 7). Conforme Liberali, é exatamente aí que ocorre a transformação: “em um conflito em que diferentes pontos de vista, aproximações, tendências, avaliações entram em zona de contato revelando sempre novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados”. (LIBERALI, 2013, p. 44).

Uma perspectiva de argumentação como diálogo propõe uma constante busca de novas ideias, a reavaliação constante dos pressupostos, o respeito a todos os participantes, o entrelaçamento dos discursos e o alargamento das perspectivas dos participantes através da reflexão crítica sobre os próprios pontos de vista.

A argumentação colaborativa se torna crítica quando tem dois propósitos: a compreensão sobre como as relações de poder subjazem ao seu pensar e o redirecionamento do pensamento a interesses em longo prazo. (NININ, 2013). O movimento na direção da argumentação crítica parte dos sujeitos da Atividade através da instauração e manutenção de conflitos, da inserção de novos pontos de vista e do entrelaçamento das vozes.

Liberali (2012) segue na mesma direção de Ninin (2013), ao apontar que um educador crítico poderia “desenvolver formas participativas de tomada de decisões que envolvessem a

---

<sup>7</sup> No original: “*generative ideas emerge from joint thinking, from significant conversations, and from sustained, shared struggles to achieve new insights by partners in thought*”.

contestação, o debate e a determinação da natureza dos fins para os quais suas ações em sala de aula e fora dela apontam” (LIBERALI, 2012, p. 33). Nesse sentido, Liberali afirma também que:

compreender a argumentação como objeto de ensino na escola poderia permitir aos alunos: resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da classe, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com os outros, corroborar ou refutar um ponto de vista. (LIBERALI, 2013, p. 27).

Consideramos que a vivência de espaços abertos à argumentação no Ensino Superior, na formação inicial de docentes, é um passo importante para que essa disposição a promover o espaço para o diálogo aconteça na prática docente.

Percebemos até aqui que a argumentação tem um papel significativo na construção de espaços para a colaboração na sala de aula. Para compreender melhor como se caracteriza a colaboração na TASHC, daremos ênfase nesse conceito na seção seguinte.

### **1.3 O papel da colaboração no diálogo**

Diversos autores têm discutido o individualismo na contemporaneidade. Lipovetsky (2005) observa que “temos por toda a parte a busca de uma identidade própria e já não da universalidade como motivo das ações sociais e individuais” (LIPOVETSKY, 2005, p. 10). Para o autor, o processo de personalização levou à construção contínua de desejos individuais efêmeros, e a uma supervalorização do indivíduo, em detrimento das relações com o outro. Assim, valores universais de progresso, a crença em um futuro melhor, típicos da modernidade dão lugar a uma era de vazios, em que desejos individualistas têm mais valor que desejos de classe, em que não há mais um desejo de construir um futuro, mas um enfraquecimento da vida coletiva.

Nessa mesma direção, Bauman (2004) aponta:

Vivemos em tempos de desregulamentação, de descentralização, de individualização, em que se assiste ao fim da Política com P maiúsculo e ao surgimento da "política da vida", ou seja, que assume que eu, você e todo o mundo deve encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais. (BAUMAN, 2004, p. 308).

Bauman (2001, 2004, 2013) ressalta que, na modernidade líquida, os laços comunitários dão lugar a conexões, que podem ser feitas ou desfeitas com apenas um clique. As relações de

interdependência e o senso de pertencimento à comunidade se enfraquecem, o que leva ao desengajamento e ao desinteresse em lutar por aquilo que é comum a todos nós. Encontramos soluções individuais para problemas sociais, e essas soluções não passam de ilusões provisórias e destinadas ao fracasso.

No entanto, percebemos também que, na sociedade contemporânea, com a explosão de redes, conexões e plataformas *on-line*, o acesso a uma diversidade de fontes e a diversos modos de pensar tem se intensificado cada vez mais. Apesar de uma crescente valorização do indivíduo, novas soluções para a resolução de problemas e novas formas de lidar com as transformações sociais têm sido alcançadas a partir do pensamento conjunto. Nas artes, nos contextos de trabalho, na ciência, é crescente a importância de se aprender a trabalhar de forma colaborativa (JOHN-STEINER, 2000).

Esse contexto social de individualização crescente se torna um problema nos contextos de ensino quando se parte da compreensão trazida por Vygotsky (1991) de que é através da relação com o outro que nos constituímos como sujeitos. Daí surge a questão: de que forma podemos dar lugar à construção de ambientes abertos ao entrelaçamento de vozes e à colaboração na sala de aula?

O conceito de **colaboração** está no cerne dos escritos de Vygotsky (1934). Para ele, é através da colaboração que nos tornamos quem somos, por estar ela no centro do processo de desenvolvimento. Em contextos educativos, Hashim e Jones (2007) apontam que:

A atividade colaborativa em grupo é a chave para promover a interação entre os estudantes na sala de aula. Através de um ambiente de aprendizado colaborativo, o aluno é encorajado a fazer perguntas, explicar e justificar opiniões, articular o raciocínio, elaborar e refletir sobre o conhecimento recebido<sup>8</sup> (HASHIM; JONES, 2007, p. 15).

Magalhães (2010) corrobora a citação acima, ao compreender a colaboração como processo que

envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas

---

<sup>8</sup> No original: “*collaborative group activity is the key to promote student interaction in the classroom. Through a collaborative learning environment the student is encourage asking questions (sic), explaining and justifying opinions, articulating reasoning, and elaborates and reflects upon the received knowledge.*”

quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de Atividade. (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

Magalhães (2014), apoiada por John-Steiner (2000), acrescenta ainda que colaborar envolve “um movimento dialético entre vozes sociais, sócio-históricas e culturalmente constituídas que [...] são responsáveis pela criação de contextos de ‘intensidade emocional’ e de uma ‘zona de ação desconfortável’” (MAGALHÃES, 2014, p. 25). Nos contextos de colaboração, os seres humanos “se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação” (MAGALHÃES, 2014, p. 25). Entende-se assim a colaboração como um processo de compreensão e transformação de si mesmo, do outro e do mundo.

Na mesma linha, Ninin (2013) entende a colaboração como um “processo interacional de criação compartilhada, mediado pela linguagem, que nasce de uma prática social de indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto”. (NININ, 2013, p. 64). A autora destaca que para haver colaboração é necessário que o tópico em questão se torne relevante para todos os envolvidos. Nessa perspectiva, é fundamental que todos trabalhem para propiciar a possibilidade de pensar com o outro, em uma atividade pautada por princípios como responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, mutualidade e interdependência.

Magalhães (2014) corrobora a perspectiva de Ninin (2013), ao apontar como elementos fundantes da colaboração o senso de compromisso, a responsabilidade, a mutualidade e interdependência produtiva, a confiança e o respeito entre os participantes, o compartilhamento de outras maneiras de pensar e a abertura para a possibilidade de fala.

John-Steiner (2000) frisa que

Em esforços colaborativos, aprendemos uns com os outros. Ao ensinar o que sabemos, nos engajamos em apropriação mútua. Em parcerias vemos a nós mesmos através dos olhos de outros, e através do suporte deles nós ousamos explorar novas partes de nós mesmos. Podemos viver melhor com falhas temporárias desde que confiemos nos pontos fortes dos nossos colegas. Ao nos aliarmos a outros, aceitamos seus dons de confiança, e através da interdependência, conquistamos competência e conexão. **Juntos criamos nossos futuros.**<sup>9</sup> (JOHN-STEINER, 2000, p. 20, grifo no original).

---

<sup>9</sup> No original: “*In collaborative endeavors we learn from each other. By teaching what we know, we engage in mutual appropriation. In partnerships we see ourselves through the eyes of others, and through their support we dare to explore new parts of ourselves. We can live better with temporary failures as we rely on our partners*’

Na perspectiva de Vygotsky (1991), é a partir da colaboração que nos tornamos quem somos. Para o autor, a colaboração está no centro do processo de desenvolvimento. Dentro do quadro da TASHC, Magalhães (2010) afirma que a colaboração é um processo que envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de Atividade. (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

Percebemos, assim, que a colaboração se configura como uma atividade de linguagem que parte do engajamento mútuo, da diferença para a criação de uma “zona de ação desconfortável” (MAGALHÃES, 2014, p. 25), que leva a um movimento dialético transformador das identidades e do agir humano. Como afirmam Araújo e Costa (2016), “o pensar com o outro é parte imprescindível do desenvolvimento cognitivo e motor da criatividade” (p. 236). Em outras palavras, poderíamos dizer que, através da colaboração, potencializam-se espaços para a criação de ZDP.

Entende-se, assim, que a colaboração crítica, exercida através da linguagem, sob a perspectiva de argumentar para compreender o ponto de vista do outro (LIBERALI, 2012), possibilita a construção de uma atmosfera favorável ao desenvolvimento humano, à compreensão e à transformação de si mesmo, do outro e do mundo (MAGALHÃES, 2014). Nesta investigação, veremos como algumas ações adotadas pelo professor-pesquisador durante os diálogos promoveram a construção desse tipo de atmosfera, de forma que os sujeitos se sentiram convidados não só a compartilhar seus pontos de vista em relação ao tema discutido, como também a desenvolver uma compreensão mais crítica sobre suas ações.

Ao se destacar o conflito e a colaboração como focais para o desenvolvimento do pensamento crítico, faz-se pertinente considerar com maior ênfase o ato de perguntar, pois é principalmente nesse ato que se instaura a atividade argumentativa, visto que este pode permitir

---

*strengths. By joining with others we accept their gift of confidence, and through interdependence, we achieve competence and connection. **Together we create our futures.***”

abertura de espaço para exposição do contraditório, para o pensar crítico, além de convidar à participação. (NININ, 2013). Nos concentraremos, portanto nesse conceito na seção seguinte.

#### **1.4 Os diferentes modos de perguntar e suas implicações na sala de aula**

Como vimos na seção anterior, na perspectiva de argumentação que embasa nosso conceito de diálogo, o ato de perguntar pode propiciar a abertura de espaços para a crítica. Daí a necessidade de aprofundarmos um pouco mais nossa discussão a esse respeito. Nesta seção, apresentaremos o ato de perguntar numa abordagem sociocultural, a partir das reflexões propostas por Ninin (2013). Justifica-se a necessidade de se pensar sobre as perguntas por se encontrar nelas um espaço para “amplas possibilidades de assimetria” (NININ, 2013, p. 19): assim como perguntas podem ser feitas para “inserir o outro na atividade discursiva [...], também podem servir para monologizar o discurso” (NININ, 2013, p. 19).

Como aponta Ninin, nos contextos de ensino-aprendizagem, alunos e professores em contexto de formação “costumam responder considerando aquilo que sabem ser desejado como resposta, muitas vezes em detrimento daquilo que realmente desejariam responder”. (NININ, 2013, p. 24). Esta concepção contribui para que nos formemos acreditando que para cada pergunta existe uma resposta correta, que é preciso acertar sempre e que aprender implica adquirir conhecimentos como verdades absolutas. É comum que se avalie um saber a partir da capacidade de responder corretamente a uma determinada pergunta. Daí a necessidade de entender o que buscamos ao perguntar e ao responder. Afinal, há muitas possibilidades discursivas no ato de perguntar, e nem sempre perguntamos para saber o ponto de vista do outro. Às vezes perguntamos para avaliar o saber do outro, outras vezes para organizar o nosso próprio discurso, e outras vezes ainda, para passar o turno em uma conversa, por exemplo.

No viés da TASHC, as perguntas são entendidas como ferramentas ou artefatos culturais mobilizadores, que impulsionam os sujeitos em direção ao objeto compartilhado. Em outras palavras, compreendemos que as perguntas têm potencial de desempenhar papel fundamental de promover a transformação do objeto em resultado, por seu caráter dialógico expansivo.

Perguntas que permitem expansão dialógica são aquelas que ampliam o espaço dialógico, permitindo a entrada de posições alternativas. De modo geral, **perguntas expansivas** minimizam a responsabilidade autoral, por indicar postura não definitiva de quem pergunta. Os

significados são mantidos em aberto através de modalizações, e esse movimento mobiliza a participação e uma postura ativa por parte do outro, num movimento de construção progressiva de sentimento de segurança, confiança e responsividade.

Nos diálogos realizados nesta pesquisa, temos como exemplo de pergunta que permite expansão dialógica o momento em que o professor pergunta para A5: “Que é que tu achou dessa ideia?” (Fragmento do Diálogo Crítico-Colaborativo do dia 27/07/2017<sup>10</sup>). Com esta pergunta, o professor mobiliza a participação do estudante, dando espaço, na construção discursiva, para a sua perspectiva.

**Perguntas dialogicamente contrativas**<sup>11</sup>, em contrapartida, restringem a diversidade de vozes e funcionam como um bloqueio para a entrada de novas vozes. Perguntas que têm por propósito avaliar o saber do outro serão, por conseguinte, contrativas, tendendo ao monológico. Uma pergunta contrativa pode apresentar um caráter de ordem, e, desse modo, pode mobilizar a participação apenas daquele que se sente seguro em responder o que se espera como resposta correta, ou seja, uma pseudoparticipação.

Neste trabalho, podemos localizar algumas perguntas dialogicamente contrativas em alguns trechos dos materiais didáticos, como por exemplo a seguinte, extraída da segunda versão do MD de A3: “O que é um Prêmio Nobel de Literatura?”.

A partir das reflexões sobre perguntas, o que se espera é que o ato de perguntar oportunize abertura para que o outro manifeste seu pensamento e compartilhe suas experiências. Espera-se ainda que as perguntas gerem conflitos<sup>12</sup>, que, por sua vez, desencadeiem a aprendizagem através da reflexão.

Entende-se, então, a pergunta como elemento fulcral para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, Ninin destaca que

as situações envolvendo perguntas constituem-se oportunidades por excelência para a criação de espaços dialógicos, permitindo a cada

---

<sup>10</sup> Este fragmento será apresentado e discutido mais adiante, no Capítulo 4.

<sup>11</sup> Para os propósitos desta pesquisa, mobilizamos apenas a distinção entre perguntas dialogicamente expansivas e contrativas. Para uma categorização mais aprofundada das perguntas, no viés da TASHC, sugerimos consultar Ninin (2013).

<sup>12</sup> Esclarecemos que a noção de conflito, dentro dessa visão, não diz respeito a uma postura de enfrentamento ou desentendimento, como aparece no senso comum. Pelo contrário, diz respeito a uma postura de contestação recíproca dos fundamentos que sustentam os argumentos, com vistas à superação conjunta dos pontos de vista anteriores dos envolvidos.

participante sair de si para encontrar-se com o outro em um jogo dialético que se pauta na abertura [...] e nas limitações [...]. (NININ, 2013, p. 27).

Como vimos até aqui, a Atividade orientada por perguntas se caracteriza fortemente pela presença de conflitos, contradições e espaços para a diversidade de vozes. Um participante que integra a Atividade levando em consideração apenas seu ponto de vista não contribui para o desenvolvimento da Atividade. Apenas a participação e o engajamento na discussão por parte dos Sujeitos permitirão a transformação do objeto a partir do compartilhamento de significados sobre ele. O papel do professor, nesse sentido, será o de contrapor os diferentes pontos de vista, de modo que sobre eles sejam elaborados argumentos e contra-argumentos, assim como propor revisões e reorganização de posicionamentos. Veremos, no Capítulo 4, que o papel do professor como integrador dos diferentes pontos de vista será um elemento importante para o desenvolvimento do DCC.

De forma sucinta, podemos delinear algumas características da argumentação entendida como diálogo: (1) é desenvolvida a partir da colaboração entre todos os envolvidos; (2) pressupõe que é a partir do compartilhamento de ideias que se chega a possíveis soluções coletivas; (3) tem natureza criativa; (4) valoriza abertura à transformação das perspectivas a partir da reflexão sobre os posicionamentos de cada um.

A partir do que consideramos até aqui, percebemos que o pensar com o outro é parte imprescindível do desenvolvimento cognitivo e motor da criatividade. A universidade e a escola, a partir de uma abertura para o DCC, têm potencial para se tornarem *loci* de busca permanente por soluções coletivas e criativas para os problemas que nos afligem e para a superação do individualismo crescente na sociedade de hoje.

Na seção seguinte, após uma categorização dos recursos didáticos mais comumente utilizados nas aulas de línguas estrangeiras, discutiremos como os materiais didáticos podem contemplar essa perspectiva de argumentação.

### **1.5 Materiais didáticos nas aulas de línguas**

O termo “material didático” é bastante amplo, abarcando quaisquer instrumentos com finalidade didática. (BANDEIRA, 2009). Dentro desse conceito, incluem-se jogos educativos, materiais impressos, como livros, apostilas e sequências didáticas, e recursos audiovisuais,

como vídeos e músicas. No contexto escolar, dentre todos esses, o livro didático é considerado o mais importante, e, por essa razão, tem sido o mais estudado.

Porém, diversos estudos têm apontado o papel cristalizador que o livro didático tem desempenhado. Segundo Rojo (2013), embora os livros atuais busquem se adequar a propostas curriculares mais recentes, eles se mantêm ligados a certa tradição na abordagem dos conteúdos.

Para Rojo e Batista (2003),

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

[...]

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 19-20 apud ROJO, 2013, p. 164-165).

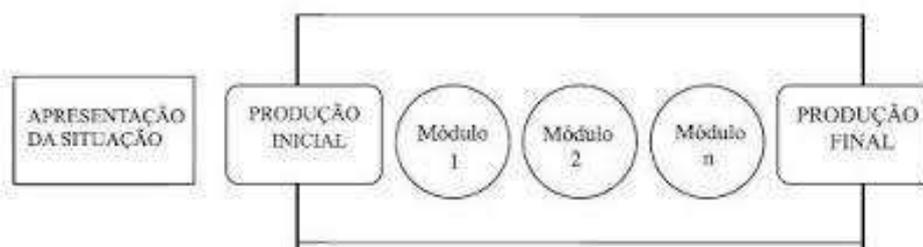
Outra característica apontada por Rojo (2013), em relação aos livros didáticos, é a tendência de uso dos livros como “guia norteador” ou “alternativa” ao (não) planejamento do professor. Muitas vezes, o livro didático “tem sido o único instrumento de apoio do professor” (ROJO, 2013, p. 170). Com isso, há o risco de o professor se ver subordinado a esses materiais e de deixar de planejar um ensino que atenda a necessidades mais específicas do seu alunado.

Diante dessas críticas, desde os anos 2000, outros impressos didáticos têm começado a disputar espaços “ou mesmo suplantam a presença dos LD nas salas de aula das redes públicas brasileiras” (ROJO, 2013, p. 167). As **sequências didáticas**, com base no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por exemplo, têm sido adotadas em diversas redes de ensino no país.

Segundo esses autores, a sequência didática se configura como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Para os autores, uma sequência didática se organiza conforme o diagrama a seguir (

Figura 5).

**Figura 5** - Esquema de sequência didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

Conforme vemos na imagem, a sequência didática se inicia pela apresentação da situação, que visa familiarizar os alunos acerca dos objetivos da sequência. Segue-se, então, a produção inicial do gênero estudado, a partir de cuja avaliação se desenvolve um projeto de produção que será composto por tantos módulos quantos forem necessários, de acordo com as dificuldades dos estudantes. A produção final, de caráter avaliativo somativo, dará aos alunos a chance de colocar em prática as noções trabalhadas separadamente em cada módulo.

Em relação às sequências didáticas, coloca-se um duplo problema, quanto às implicações de sua autoria. Se o autor das sequências didáticas for o professor, há maior possibilidade de adequação das sequências à realidade local. Há, porém, uma série de contingências, que perpassam a falta de tempo para planejamento, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades logísticas de impressão e distribuição do material. Já se a autoria for exógena, tanto a adequação do material à realidade local quanto a flexibilidade na escolha dos módulos ficam prejudicadas.

Por esse motivo, Rojo (2013) defende uma posição intermediária entre o livro didático ou sequência didática padronizada e o professor produzir seus próprios materiais: a adoção de **protótipos de ensino**.

Segundo a autora, um protótipo de ensino seria “um ‘esqueleto’ de SD a ser ‘encarnado’ ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou um conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos” (ROJO, 2013, p. 193, grifos da autora). Haveria, paralelamente, acervos ou bancos alternativos (uma lista de *links* para textos, imagens ou

vídeos) para que o professor escolhesse aqueles mais adequados para a sua turma, de acordo com a cultura local, seu repertório, suas necessidades, etc.

O “esqueleto” do protótipo incluiria as características e funcionamentos dos gêneros em questão e os possíveis objetivos de ensino e ao professor caberia a avaliação diagnóstica tanto da cultura local como das atividades já desenvolvidas em sua escola.

É importante perceber que tanto as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) quanto os protótipos de ensino (ROJO, 2013) partem da perspectiva de um trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), ou seja, o trabalho nesses materiais tem por objetivo discutir as várias características e as funções sociais do gênero escolhido.

Mas esse não é o único enfoque possível de se encontrar em materiais didáticos. Os materiais produzidos para o ensino em uma perspectiva normativa, por exemplo, normalmente se baseiam em tarefas que focam em estruturas linguísticas isoladas, com foco na adequação à norma padrão.

O ensino de estratégias, por sua vez, busca o desenvolvimento e a discussão de processos cognitivos, como *skimming*, *scanning*, inferência, uso de conhecimento prévio, dentre outros.

Já o ensino por meio de Atividades Sociais “ênfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos [...]” (LIBERALI, 2009, p. 11). Para Liberali (2009, p. 11), “nessa forma de pensar o ensino, os gêneros não são mais o foco, mas os artefatos culturais que permitiram a transformação e o desenvolvimento da atividade”<sup>13</sup>.

Nesta pesquisa, foi oferecida a oportunidade de os sujeitos produzirem seus materiais didáticos com o embasamento teórico que lhes parecesse mais interessante e mais adequados para a realidade das salas de aula que frequentam.

Discutimos, neste capítulo, as concepções de sujeito e diálogo que embasam a nossa pesquisa. No entanto, é importante considerar que as ações dos sujeitos não estão dissociadas das profundas transformações pelas quais a sociedade tem passado na contemporaneidade. Tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre as implicações da digitalização nas concepções de texto, leitura e aprendizagem, trataremos, no Capítulo 2, uma discussão mais aprofundada sobre a questão do conhecimento na era digital e a Proposta dos Multiletramentos.

---

<sup>13</sup> Para uma visão mais aprofundada sobre a produção de materiais didáticos à luz da TASHC, sugerimos Liberali (2009).



## 2 O CONHECIMENTO NA ERA DIGITAL E A PROPOSTA DOS MULTILETRAMENTOS

Diversos trabalhos recentes (DIONÍSIO, 2011; ROJO, 2012; RIBEIRO, 2016) têm apontado para o crescente uso de recursos multimodais nos textos escritos. Como ressaltam Ribeiro (2016) e Rojo (2012), as plataformas digitais contemporâneas permitem uma maior liberdade na produção de textos multimodais: seria impensável incluir vídeos, *podcasts* ou *hiperlinks* em um texto quando a única plataforma existente era a impressa.

Nesse contexto, o trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) em sala de aula precisa levar em conta a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) inerente aos textos, e alguns livros didáticos recentes têm trabalhado nesse sentido, como mostram as análises de Catto (2013). A partir de sua análise, a autora afirma que “grande parte das atividades didáticas exploram conhecimentos do letramento multimodal por meio da produção e, em especial, da análise de gêneros multimodais”, mas que são ainda “necessárias ações pedagógicas explícitas em busca do desenvolvimento de uma competência comunicativa multimodal em livros didáticos”. (CATTO, 2013, p. 10).

Acreditamos que o desenvolvimento dessa competência comunicativa multimodal, ao qual se refere Catto (2013), pode ser ampliado através do uso de “perguntas dialogicamente expansivas” (NININ, 2013) nos materiais didáticos. Nesse tipo de pergunta, “os significados são mantidos em aberto, e esse movimento mobiliza a participação e uma postura ativa por parte do outro”. (ARAÚJO; COSTA, 2016, p. 234). Como destaca Ninin (2013), as situações envolvendo perguntas podem se constituir “oportunidades por excelência para a criação de espaços dialógicos, permitindo a cada participante sair de si para encontrar-se com o outro” (p. 27).

Porém, nem todas as perguntas irão oferecer esse potencial expansivo. Alunos e professores em contextos de formação “costumam responder considerando aquilo que sabem ser desejado como resposta, muitas vezes em detrimento daquilo que realmente desejariam responder” (NININ, 2013, p. 24). Nesse caso, como vimos no capítulo anterior, as perguntas funcionam como ato monológico avaliativo, ou seja, servem para o professor avaliar os saberes a partir de seus próprios parâmetros.

Mesmo as perguntas com caráter avaliativo podem ser úteis para a prática pedagógica. No entanto, Marcuschi (2008), ao investigar as perguntas de compreensão textual realizadas

pelos livros didáticos, verificou que a maior parte das perguntas exigem alguma capacidade reflexiva ou crítica dos alunos. Ele afirma que “há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas é pura cópia e mais da metade só precisa de uma olhada em informações textuais para resposta”. (MARCUSCHI, 2008, p. 272). Marcuschi (2008) observa também que a visão de texto presente na maior parte das questões considera apenas a modalidade verbal, quase sempre ignorando as outras modalidades que compõem o texto.

É importante contrastar essas conclusões de Marcuschi (2008) com o fato de que, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), as tecnologias digitais têm ajudado bastante no desenvolvimento do uso de recursos semióticos na comunicação. Isso se ilustra pela comparação entre materiais didáticos do século passado com os contemporâneos. Os materiais didáticos hoje apresentam uma diversidade de imagens, cores e *layout* maior que no século passado. Além disso, muitas vezes contam com CD-ROM, DVD, vídeos e atividades *on-line*.

Tendo em conta as reflexões acima, veremos, neste capítulo, um pouco mais sobre as influências do mundo digital na forma de pensar contemporânea. Discutiremos, também, as implicações epistemológicas emergentes na era digital e as diferentes formas de acessar o conhecimento nessa conjuntura. Por fim, abordaremos a PML desde o seu surgimento, com destaque para o conceito de multimodalidade que lhe é inerente, para, em seguida, trazer uma revisão de algumas das principais obras fruto de pesquisa nesta temática que têm emergido no Brasil na última década.

## 2.1 Informação e conhecimento na era da Web 2.0<sup>14</sup>

Vivemos em um mundo em que a quantidade de informação disponível na *web* chegou a níveis assombrosos. O *website* “*Internet Archive*”, uma biblioteca *on-line* que armazena o conteúdo de 303 bilhões de páginas da Internet, revelou que dispõe de um arquivo de armazenamento que superou a marca de 10 bilhões de *gigabites*. Seriam necessários mais de dois milhões de DVDs para armazenar essa quantidade de informação. E isso corresponde

---

<sup>14</sup> Compreende-se a “*Web 2.0*” como a segunda geração da *web*, em que se expandem a colaboração, as conexões em redes de usuários, e a produção coletiva contínua de conteúdo. São frequentemente relacionados como típicos da *web 2.0* plataformas como a *Wikipedia*, *Facebook*, *YouTube* e *Twitter*, em que os usuários constroem o conteúdo a todo momento.

apenas a uma ínfima fração do tamanho total da Internet. O Facebook, por exemplo, já armazenava aproximadamente dez vezes essa quantidade de informação em 2012 (PEREZ, 2012).

Nesse contexto, as esferas de ensino são marcadas por profundas mudanças. Como afirma Menezes (2009):

Os aprendizes e professores sul-americanos, assim como em outras partes do mundo, não estão mais limitados aos livros didáticos e às interações ocasionais com outros falantes. Eles têm escolhas: os professores podem escolher livremente materiais complementares, podem acessar jornais, revistas, vídeos, jogos, etc. Os aprendizes podem também escolher o que ler, ver e ouvir e, ainda, com quem interagir mediado pelas ferramentas de som, vídeo e texto. (MENEZES, 2009, p. 19).

Além disso, com a *web*, crescem exponencialmente as possibilidades de combinações entre imagens, texto, sons e vídeos, de uma forma que seria impossível conceber na era do impresso. Novos gêneros virtuais emergem a cada dia, a um ritmo nunca antes visto. E essa realidade virtual tem se tornado cada vez mais parte de nossas rotinas: no Brasil, já passamos em média mais de nove horas por dia conectados à *web*. Esse acesso tende a aumentar nos próximos anos, tendo em vista a tendência de cada vez mais convivermos com dispositivos vestíveis (*wearable devices*), como óculos, relógios e roupas inteligentes.

No âmbito do ensino, essas mudanças advindas do acesso à Internet implicam não apenas no acesso a outras fontes de materiais didáticos. De acordo com Lankshear e Knobel (2003), a própria noção de conhecimento tem se transformado diante das novas tecnologias. Desse modo, “toda a base epistemológica na qual se fundam as abordagens escolares ao conhecimento e ao aprendizado está seriamente desafiada e, acreditamos, tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária”.<sup>15</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155).

Essas mudanças epistemológicas, afirmam os autores, estão associadas com nossas capacidades de digitalizar aspectos do mundo e nossa experiência em relação a tudo que nos cerca (p. 156). O conceito de **epistemologias digitais** (*digital epistemologies*) se refere justamente a “questões e processos pelos quais acreditamos que os educadores deveriam tomar

---

<sup>15</sup> No original: “the entire epistemological base on which school approaches to knowledge and learning are founded is seriously challenged and, we think, made obsolete by the intense digitization of daily life”.

interesse com respeito a questões de conhecimento e verdade, como resultado da digitalização”<sup>16</sup>. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 156).

As quatro dimensões da “mudança digitalmente induzida”, de acordo com Lankshear e Knobel (2013), vão desde mudanças que atingem o mundo a ser conhecido, a concepção de conhecimento, a constituição dos cognoscentes, até o equilíbrio entre diferentes modos de conhecer. Enquanto a epistemologia moderna propunha um conhecimento proposicional, em que importava o valor de verdade das proposições em um encadeamento lógico, no mundo digital têm se tornado cada vez mais relevantes a eficiência, as técnicas, os resultados. A epistemologia proposicional dá lugar, então, a uma epistemologia da performance, em que se conhece não pelo valor de verdade, mas através da ação (cf. LOPES, 2013). Isso implica dizer que o acesso ao conhecimento, hoje, passa a se dar mais pelo fazer do que pelo dizer.

Nesse mundo intensamente digitalizado, em que as transformações são tão profundas a ponto de atingir o que tomamos por conhecimento, a Pedagogia, entendida aqui como ciência do aprendizado (cf. KALANTZIS; COPE, 2009), se encontra desafiada, e diversas perguntas emergem. Qual é o papel da escola contemporânea? O que passa a ser relevante para se trabalhar em sala de aula? Que materiais didáticos proporcionam espaços de aprendizagem significativos?

## **2.2 Implicações epistemológicas da digitalização contemporânea**

Com a chegada do século XXI, as investigações científicas nos campos da Sociologia, da Linguística e da Educação, assim como em outras áreas, foram oxigenadas pelas profundas transformações que têm moldado a sociedade contemporânea. As mudanças advindas da revolução digital culminaram em uma explosão de novas formas de trabalho, troca de informações e relações sociais.

Considerando essas transformações sociais, Santaella (2003) divide a cultura humana em seis eras, que apresentamos resumidamente no Quadro 1.

---

<sup>16</sup> No original: “*issues and processes we think educators should be taking an interest in with respect to matters of knowledge and truth, as a result of the digitization [...]*”.

**Quadro 1** – As seis Eras Culturais.

<b>Eras</b>	<b>Características</b>
Cultura Oral	Antes do surgimento da escrita. Conhecimentos eram transmitidos oralmente, dos mais velhos para os mais jovens. Uso intenso da memória.
Cultura Escrita	Surge com a invenção da escrita. A memória da cultura se torna independente do indivíduo. Menos riscos de perdas do saber. Maior fidelidade no registro do pensamento.
Cultura Impressa	Nasce com a invenção da imprensa. Democratização da escrita. Possibilidade de copiar vários exemplares a baixo custo.
Cultura de Massas	Se firma com a Rev. Industrial. Ondas de migração para as cidades levam a maior “padronização” do comportamento. Aperfeiçoamento dos meios de comunicação aumentam o acesso às informações (fotografia, cinema, rádio, TV).
Cultura das Mídias	Maior autonomia e “poder de escolha” da população em relação ao que é veiculado. Vídeo cassete, DVD, TV fechada.
Cultura Digital	Interatividade do homem com as máquinas. Fragmentação e individualização da busca à informação. Produção e disseminação de conteúdos de todos para todos.

Fonte: Produzido pelo autor, com base em Santaella (2003).

Para Santaella, as implicações das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) atingem todas as esferas de nossas vidas. Segundo a autora,

as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem a distância), enfim, estão mudando toda a cultura em geral. (SANTAELLA, 2003, p. 23).

No que concerne à comunicação, vivemos hoje uma sociedade em que as plataformas digitais têm ocupado uma porção cada vez maior de nossas vidas, nas esferas acadêmicas, pessoais e de trabalho. Nessas novas plataformas, novos gêneros discursivos têm surgido, e os textos têm se tornado cada vez mais híbridos, multissemióticos, múltiplos, e têm exigido novas formas de interação com o leitor.

Diversos autores têm chamado a atenção para o fato de que as transformações advindas das novas tecnologias têm impactos ainda mais profundos, não apenas sociais, mas também

epistemológicos (MONTE MÓR, 2009; 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). “As novas linguagens e tecnologias na sociedade digital introduzem uma nova forma de construção do conhecimento”<sup>17</sup> (MONTE MÓR, 2009, p. 181).

Monte Mór (2010), retomando Kress (2003), propõe uma ampliação da concepção de leitura, de “*telling the world*”, uma visão de leitura como algo que descreve o mundo/a sociedade, para “*showing the world*”, que requer interpretação para o mundo. Nessa concepção, a leitura não ocorre apenas na convenção tradicional, de cima para baixo, da esquerda para a direita, mas também em hipertexto; e a mente não se organiza apenas linearmente, mas também em rede.

Nesse contexto de mudanças, seria de se esperar que se encontrem transformações também na escola. De fato, as crianças que têm entrado nas escolas brasileiras nasceram em um mundo permeado pelo digital<sup>18</sup>. São nativos digitais<sup>19</sup>, que, “imersos na cultura das novas mídias, as consideram como parte integral de seu cotidiano e as utilizam de maneira diferencial se comparada às gerações anteriores, bem como seus professores” (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 162).

No entanto, o cenário da educação brasileira é marcado hoje pela falta de professores na educação básica (REZENDE PINTO, 2014), pelo sucateamento do Ensino Superior<sup>20</sup>, pela falta de infraestrutura em todos os níveis de ensino<sup>21</sup>, todos frutos de um projeto bem-sucedido da elite de destruição de conquistas e direitos do povo em prol dos seus próprios interesses (SOUZA, J., 2015, 2017).

Nesse panorama de sucateamento da Educação Superior, é de se esperar que os professores em formação, ainda no ambiente universitário, não tenham acesso aos recursos tecnológicos à disposição para seu próprio desenvolvimento. Cria-se, a partir disso, uma cadeia a que se soma o descompasso da geração anterior frente às novas demandas, muitas vezes

---

<sup>17</sup> No original: “*the new languages and technologies in the digital society introduce another way of knowledge construction*”.

<sup>18</sup> Conforme o IBGE (2016), 92% dos domicílios brasileiros tinham acesso à Internet em 2015.

<sup>19</sup> O termo “nativos digitais” (*digital natives*) foi cunhado por Prensky (2001), ao se referir à primeira geração a crescer imersa nas tecnologias digitais.

<sup>20</sup> No intervalo de apenas algumas semanas, no ano de 2017, o Reitor da UFRGS afirmou que os cortes no orçamento podem levar ao parcelamento dos salários dos professores da instituição (VIEIRA, 2017), a UERJ suspendeu as aulas por tempo indeterminado (G1 RIO, 2017) e o presidente do CNPq afirmou que não terá verba para pagamento de bolsas a partir do mês seguinte (EPOCA, 2017).

<sup>21</sup> Uma pesquisa recente do IDEB (BRASIL, 2017) aponta que uma em cada quatro escolas dos anos finais do Ensino Fundamental não tem computadores para uso dos alunos, e 27% não tem biblioteca ou sala de leitura.

insensibilizada ou desmotivada para suprir suas próprias carências de formação. Assim, os nossos professores em formação se deparam com uma dupla ausência em sua trajetória acadêmica, pois os recursos tecnológicos disponíveis são cada vez mais parcos e, de forma ainda mais profunda, as discussões relativas aos usos desses recursos em sala de aula muitas vezes são inexistentes.

Não é de surpreender, portanto, a consideração de Rojo (2017), de que “a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateve-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração etc.), quando muito. Com isso, de certa forma, os multiletramentos ainda não adentraram a escola” (ROJO, 2017, p. 7).

Nesse contexto, a preocupação com o uso dos elementos multimodais se faz cada vez mais relevante. Santos corrobora com esse ponto de vista, quando afirma que a multimodalidade “é assunto que não pode passar despercebido pela escola em qualquer nível de ensino” (SANTOS, J., 2006, p. 59).

### **2.3 Do grafocêntrico para o digital: mudanças nas formas de conhecer**

Para Signorini (2013), o uso de novos dispositivos computacionais tem transformado as práticas de leitura e escrita, pois “os multiletramentos próprios da hipermídia não são uma somatória de letramentos de base grafolinguística” (p. 200). A autora afirma, com isso, que a escrita hipermidiática (típica dos textos da *web*) tem uma natureza diversa da escrita grafocêntrica (típica dos textos impressos).

A Pedagogia dos Multiletramentos (*NEW LONDON GROUP – NLG*, 1996) chama a atenção para esse fato. O NLG (1996) defende em seu manifesto que os estudantes de hoje, inseridos em contextos cada vez mais digitalizados, precisam lidar com essa diversidade de linguagens, identidades e interesses na escola.

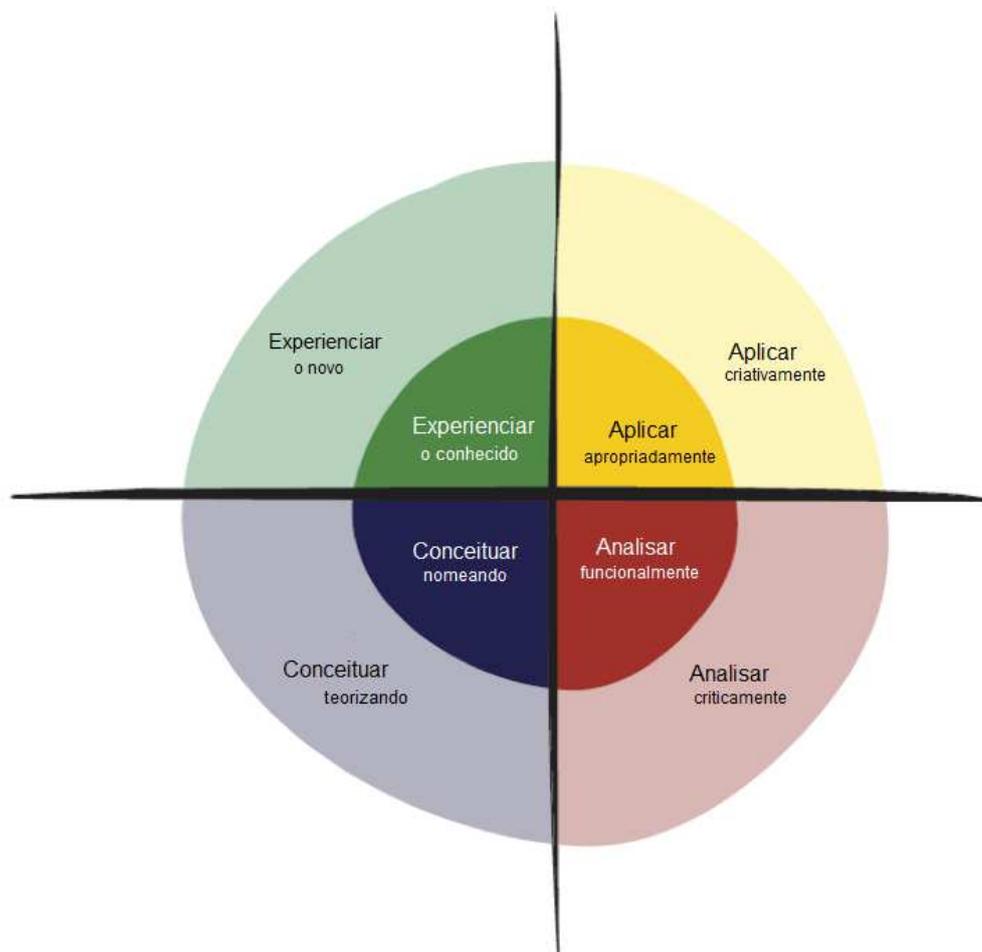
Partindo dessas e outras reflexões, Kalantzis e Cope (2005) propõem um novo currículo e uma nova pedagogia. Os autores afirmam que

o currículo transformador pode se distinguir por conscientemente se voltar para a diferença entre os aprendentes, usando ‘textos’ dos próprios mundos de

vida dos aprendentes e permitindo uma variedade de formas de conhecer.<sup>22</sup> (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 53).

Entendem, assim, que “uma das fontes chave de aprendizagem precisam ser as próprias capacidades e conhecimentos do aluno”<sup>23</sup> (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 64).

**Figura 6:** As quatro formas fundamentais de conhecer.



Fonte: Traduzido e adaptado de Kalantzis e Cope (2005, p. 73).

<sup>22</sup> No original: “transformative curriculum can be distinguished in its consciously addressing difference amongst learners, using “texts” from the learners’ own lifeworlds and allowing for a variety of ways of knowing.” (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 53).

<sup>23</sup> No original: “one of the key learning resources needs to be the learner’s own knowledge and capabilities.” (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 64).

Kalantzis e Cope (2005) afirmam que há diferentes formas de conhecer, seja através da vivência (*experiencing*), de conceituações (*conceptualising*), da análise (*analysing*) ou da aplicação (*applying*), e que algumas pessoas são mais inclinadas a conhecer de uma forma que de outra. Propõem, então, um esquema que ilustra os **“movimentos” de atividades de aprendizagem** (, na página anterior).

A vivência é o processo de conhecimento que envolve a imersão no real, a experiência pessoal, “o engajamento concreto e a exposição à evidência, aos fatos e aos dados”<sup>24</sup> (p. 75). Pode se dar com o conhecido (*experiencing the known*), quando se dá em contextos familiares, ou com o novo (*experiencing the new*), quando se está além dos contextos familiares.

A conceituação é o processo que envolve “o desenvolvimento de conceitos generalizantes e abstratos e a síntese teórica desses conceitos”<sup>25</sup> (p. 76). Esta é uma das ênfases principais dos currículos tradicionais: o trabalho com definições e conceitos abstratos. Se dá em duas formas: a conceituação por nomeação (*conceptualising by naming*), em que através da nomeação se generaliza o particular, e a conceituação com teoria (*conceptualising with theory*), que envolve o desvelamento de realidades implícitas ou ocultas através de uma linguagem generalizadora.

A análise envolve o exame e a interpretação dos constituintes e elementos funcionais de um conhecimento, ação ou objeto. Também pode ocorrer em duas vias: a análise funcional (*analysing functionally*), que envolve a função ou propósito e contexto de funcionamento das coisas, e a análise crítica (*analysing critically*), que tem a ver com intenções e interesses humanos.

Por fim, a aplicação envolve uma intervenção no mundo, aplicando os três outros conhecimentos. Ocorre como aplicação apropriada (*applying appropriately*), quando se dá em contextos típicos e previsíveis, ou aplicação criativa (*applying creatively*), que envolve uma adaptação para um outro contexto, “tirar algo de um contexto familiar e fazê-lo funcionar – talvez de forma diferente – em um outro lugar”<sup>26</sup> (p. 78).

Como vimos até aqui, é da compreensão de que a linguagem vai além do modo linguístico e de que outras modalidades são também portadoras de sentido que as teorias

---

<sup>24</sup> No original: “concrete engagement and exposure to evidence, facts and data”.

<sup>25</sup> No original: “the development of abstract, generalizing concepts and theoretical synthesis of these concepts”.

<sup>26</sup> No original: “taking something out of its familiar context and making it work – differently perhaps – somewhere else”.

recentes propõem o trabalho na perspectiva dos multiletramentos. Nessa perspectiva, se destaca a necessidade de criar espaços que permitam “prover o aluno de instrumentos que possam ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler (compreender) textos e recursos multimodais e produzi-los” (SILVA, G., 2010, p. 30). Uma pessoa multiletrada é aquela capaz de compreender e produzir textos levando em conta o poder de criação de sentidos que os diversos modos permitem.

Uma formação crítica de professores não pode deixar de considerar o caráter multimodal da linguagem. Este um elemento importante para se repensar o desenvolvimento das estratégias de leitura e produção de textos na prática em sala de aula.

#### **2.4 PML: do surgimento à sua influência nas pesquisas recentes**

Nesta seção, abordaremos a PML desde o seu surgimento, com destaque para o conceito de multimodalidade que lhe é inerente, para, em seguida, trazer uma revisão de algumas das principais obras fruto de pesquisa nesta temática que têm emergido no Brasil na última década. Seleccionamos para discussão o manifesto fundador do conceito de multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (CAZDEN et al., 1996, p. 61), a proposta de análise de elementos visuais, de Kress e Van Leeuwen (1996), e resultados de pesquisas desenvolvidas por diversos autores brasileiros, dentre os quais se destacam Roxane Rojo (2012) e Ana Elisa Ribeiro (2016).

A PML surgiu a partir de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, fruto de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante GNL), um conjunto de pesquisadores da Linguística e da Educação que se reuniu na cidade de Nova Londres (Connecticut – EUA). Esse manifesto, publicado em 1996, sublinha a necessidade de a escola incluir nas suas práticas os novos letramentos que têm emergido na sociedade contemporânea, de forma a incluir nos currículos as diversidades culturais e linguísticas presentes em uma realidade globalizada.

Os pesquisadores do GNL explicam nesse manifesto que o letramento é tradicionalmente entendido como a prática de ensino e aprendizado de leitura e escrita na linguagem padrão nacional, e que se volta principalmente para contextos de escrita formal. Ou seja, é um projeto que tem se restringido a modelos de linguagem formalizados, monolíngues,

monoculturais e governados por regras. Nessa perspectiva, o foco do aprendizado é apenas a língua, encarada como um sistema estável e baseado em regras.

A partir da Proposta dos Multiletramentos<sup>27</sup>, o GNL busca então ampliar o conceito de letramento em dois âmbitos: (1) expandir a ideia e escopo dos letramentos de forma a levar em conta a diversidade linguística e cultural presente na sociedade contemporânea; e (2) considerar e incluir a variedade de textos associados às tecnologias da informação e multimídia. Essas considerações partem da questão: “Como podemos garantir que diferenças de cultura, língua e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento?”<sup>28</sup> (CAZDEN et al., 1996, p. 61).

O manifesto traz uma visão geral do contexto de aprendizado contemporâneo e suas implicações no conteúdo e na forma da pedagogia de letramento. Como explicam os autores, o termo multiletramentos (*multiliteracies*, no original) se refere a duas temáticas importantes que têm emergido na ordem mundial: “a multiplicidades de canais e meios de comunicação, e a crescente importância da diversidade cultural e linguística”<sup>29</sup>. (CAZDEN et al., 1996, p. 63).

Mais especificamente no que se refere às transformações no contexto da linguagem, os autores apontam a crescente integração entre modos criadores de significado, em que o verbal se alia ao visual, espacial, gestual ou outros meios para criação de sentido.

Em relação às mudanças no contexto social, o GNL destaca a necessidade de se rever a forma como lidamos com as diferenças culturais, visto a relevância que transformações nesse âmbito têm influenciado nossas vidas nos contextos de trabalho, da vida pública e da vida privada. Como afirmam os autores: “quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos elementos chave de nossas vidas, a própria natureza do aprendizado de línguas mudou”<sup>30</sup> (CAZDEN et al., 1996, p. 64).

Após esta problematização, o manifesto se dirige para a proposta pedagógica, que parte do conceito de *Design*. Entende-se com esse conceito que somos ao mesmo tempo herdeiros

<sup>27</sup> Rojo (2012) ressalta que o conceito de “multiletramentos” se distingue de “letramentos múltiplos”. Enquanto o primeiro aponta para a multiplicidade cultural e semiótica, o segundo aponta para “a variedade de práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral” (p. 13).

<sup>28</sup> No original: “How do we ensure that differences of culture, language and gender are not barriers to educational success? And what are the implications of these differences for literacy pedagogy?”

<sup>29</sup> No original: “the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity”.

<sup>30</sup> No original: “when the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of our lives, the very nature of language learning has changed”.

(*inheritors*) e criadores (*designers*) de padrões e convenções de significados. Como criadores de significados, somos também criadores de futuros sociais nos âmbitos público, do trabalho e comunitários.

Enquanto a escola tradicional tinha dentre seus objetivos disciplinar para um contexto de trabalho hierarquizado, e homogeneizar as diferenças, a escola de hoje, por sua vez, precisa seguir na direção contrária: ao invés de ignorar ou apagar as diferenças, deve recrutar as subjetividades que os alunos trazem para a sala de aula. O manifesto afirma que “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que garanta o acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”<sup>31</sup> (CAZDEN et al., 1996, p. 72). Nesse sentido, a escola deve se tornar um espaço criador de possibilidades para futuros sociais, um lugar com novas formas de agir no mundo, que partem da colaboração, do envolvimento criativo, compromisso e respeito à diversidade de culturas, subjetividades e ideias.

As propostas trazidas pelo *NLG* no manifesto de 1996, juntamente com as reflexões sobre a presença da multimodalidade nos textos motivaram uma série de publicações de pesquisadores brasileiros que têm investigado questões de linguagem no contexto atual. A partir das reflexões trazidas pelos pesquisadores do *GNL*, passamos a compreender que “o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é um assunto urgente e contemporâneo” (RIBEIRO, 2016, p. 26), pois “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos sem dúvida numa sociedade cada vez mais visual” (DIONISIO, 2011, p. 136) e cada vez mais multimodal.

A esse respeito, Monte Mór (2010) destaca que “as formas de comunicações não se limitam a ‘comunicar’, mas se expandem para o ‘expressar-se’ e para o ‘interagir’, o que parece envolver e possibilitar maior agência dos interlocutores” (p. 472).

Uma das pesquisadoras que mais tem se destacado nas pesquisas sobre multiletramentos no Brasil, Roxane Rojo (2012), aponta que a própria compreensão de cultura se transforma na sociedade contemporânea. Dicotomias como culto/inculto, civilização/barbárie, erudito/popular, central/marginal já não se sustentam em um tempo do híbrido, mestiço, fronteiriço ampliado com as novas tecnologias.

---

<sup>31</sup> No original: “*the role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leaving behind different subjectivities*”.

A autora destaca ainda as transformações pelas quais os textos têm passado: “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje.” (ROJO, 2012, p. 19). A partir dessas considerações, a autora propõe para a escola uma nova ética e novas estéticas. “Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade [...], mas no diálogo [...] entre novos interpretantes” (ROJO, 2012, p. 16).

Em uma reflexão sobre os aspectos que têm tornado os textos mais multimodais, Ribeiro (2016) dá ênfase ao desenvolvimento tecnológico como elemento relevante para a profusão de imagens que tem surgido nas últimas décadas nos jornais, revistas, livros didáticos e suportes digitais:

Na primeira década dos anos 1900, não era por falta de vontade que as fotos não apareciam nos jornais. As dificuldades de imprimir fotografias são conhecidas na literatura técnica em comunicação. As cores só foram possíveis na metade do século, sob alguma influência da chegada da TV colorida. (RIBEIRO, 2016, p. 33).

Com o desenvolvimento de recursos técnicos para produção de textos cada vez mais multimodais, tem crescido também a competência dos leitores para lê-los. É o que se observa, por exemplo, no caso dos mapas. Antes usados apenas por governantes e exércitos, os mapas são hoje vastamente utilizados com a popularização de aplicativos de geolocalização, como o *Waze* e o *Google Maps* (COELHO, 2004). No caso dos livros didáticos de língua estrangeira, Selvatici (2015) atesta que as imagens passaram a aparecer com mais frequência com a chegada dos métodos audiovisuais e as abordagens comunicativas.

Nesse âmbito, Ribeiro (2016) destaca que, com a chegada da “*web 2.0*” e das facilidades cada vez maiores para se produzir e editar imagens, vídeos e áudio, é interessante que mesmo quem não é profissional conheça as ferramentas de que dispõe para compor mensagens e discursos na forma de textos multimodais (RIBEIRO, 2016, p. 35). Em contextos escolares, há várias possibilidades de textos multimodais que podem ser produzidos, como mapas, quadrinhos, fluxogramas, infográficos, jornais, cartilhas, manuais, remixes, álbuns, dentre inúmeros outros.

Hemais (2015a) e Silva, R. (2015) se alinham com Ribeiro (2016). Hemais afirma que a multimodalidade pode fortalecer o aprendizado de língua inglesa, por ser ela responsável por criar significados nos livros e materiais didáticos usados em sala de aula. A pesquisadora aponta que elementos como cores, imagens, *layout* das páginas e fontes variadas são exemplos de

recursos que não estão nos livros didáticos por acaso: todos eles funcionam em conjunto para expandir o texto escrito e criar novos sentidos (2015b). Silva (2015), por sua vez, ressalta que “o livro didático de inglês, como gênero multimodal e objeto de representação, pode ser um objeto pedagógico capaz de estar a serviço da promoção de multiletramentos” (SILVA, R., 2015, p. 48).

Muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos têm investigado materiais didáticos, intervenções em sala de aula e formação de professores à luz da PML e levando em conta o caráter multimodal dos textos. Nos parágrafos seguintes, elencamos algumas delas.

Em um trabalho pautado na Teoria da Atividade com alunos de Ensino Fundamental, Carvalho, Santiago e Liberali (2014) concluem que levar em conta a Proposta dos Multiletramentos para o planejamento da intervenção didática contribuiu para uma aproximação da escola com o mundo real, em uma expansão dos horizontes de compreensão dos contextos sociais e históricos que situam as questões de linguagem.

Também no contexto de Ensino Fundamental, em um trabalho de reconstrução do conto *Branca de Neve* em um *fotoblog* coletivo, Lorenzi e Pádua (2012) concluíram que a metodologia adotada contribuiu para propiciar “uma prática situada e embasada na experiência da criança, aberta à conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais” (LORENZI, PÁDUA, 2012, p. 53).

Em uma pesquisa desenvolvida com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental na Paraíba, Pereira (2016) experimentou criar atividades no *Facebook* para uma turma de trinta alunos. A pesquisadora constatou que o uso da rede social contribuiu para ampliar a interação entre os alunos, desenvolver o posicionamento crítico e ampliar as possibilidades de contato com a língua-alvo.

Selvatici (2015), ao estudar a multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa, constatou que a análise de imagens e textos multimodais na sala de aula pode: (1) fomentar um ensino de gêneros mais contextualizado e inovador, que parte da situação para o propósito comunicativo; (2) levar o aprendiz à descoberta de novos gêneros; e (3) introduzir vocabulário de modo mais significativo, pela combinação do visual com o verbal. A pesquisadora percebeu ainda que, em situações de dificuldade na escrita de textos em língua estrangeira, o aluno tende a se apoiar mais nos recursos visuais e multimodais.

Teixeira (2008), em sua dissertação de Mestrado, também analisou a multimodalidade em livros didáticos. Em sua investigação, a pesquisadora constatou problemas na relação das

imagens com o texto, das imagens com o significado pretendido e na organização composicional dos modos semióticos nas unidades. Com base nisso, a autora sugere que os produtores de livros didáticos precisam ampliar seus conhecimentos sobre a multimodalidade a fim de explorar de forma mais adequada e eficaz a produção desses materiais.

Em um estudo sobre a questão da multimodalidade no ensino e aprendizado do léxico, Monteiro (2015) aponta que filmes e séries televisivas, ou outros recursos de vídeo potencializam a concentração e a curiosidade, além de contribuir na construção de ligações referenciais entre o sonoro e o visual.

Em uma experiência de intervenção em uma disciplina de formação de diretores de arte e mídia em uma proposta pautada nos multiletramentos, Gonzalez (2016) destaca que os aprendizes desenvolveram práticas multiletradas fundamentais para sua formação acadêmica e profissional.

Vemos, assim, que as investigações conduzidas no viés da PML têm contribuído de forma significativa para trazer novas questões que se relacionam ao ensino e à aprendizagem.

No mesmo ano em que foi publicado o manifesto do GNL (1996), se deu também a publicação de *Reading Images: the grammar of visual design*, de Kress e Van Leeuwen. O crescimento exponencial no uso de tecnologias digitais e da internet no final do século XX levou ao rápido surgimento de novos modos de construir textos. Nesse contexto, Kress e Van Leeuwen (1996) se voltam para as possibilidades multiplicadoras de significação que as imagens permitem ao se combinarem com os textos. Os autores partem da ideia de que “assim como estruturas linguísticas, estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e formas de interação social”<sup>32</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 19).

Nesta pesquisa, entendemos a multimodalidade a partir do conceito de Kress e Van Leeuwen (2006), para os quais texto multimodal é aquele cujos significados se realizam por mais de um código semiótico. Esses autores entendem a linguagem em si como modo semiótico, porque ao se apresentar na escrita, por exemplo, pode se materializar seja como uma gravação em uma pedra, seja como caligrafia em um certificado, ou como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significação ao texto.

---

<sup>32</sup> “like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction”.

É importante ressaltar, no entanto, que a gramática proposta por Kress e Van Leeuwen não é uma “gramática universal” da comunicação visual. Os autores deixam claro desde as primeiras páginas que a linguagem visual “não é – a despeito de suposições contrárias – transparente e universalmente compreendida: ela é diferente para cada cultura”<sup>33</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 21). No ocidente, sabemos que a configuração das imagens é fortemente marcada pelas convenções da escrita (de cima para baixo, da esquerda para direita)<sup>34</sup>. E, mesmo no ocidente, variações regionais na leitura de imagens podem ocorrer.

Em um outro texto, Kress (2000) afirma que é hoje impossível compreender textos, mesmo as partes linguísticas apenas, sem se ter uma ideia clara de como os elementos multimodais contribuem para a formação do significado.

Lemke (2010) complementa a percepção de Kress sobre a importância do visual para o texto, ao ressaltar que o significado construído a partir da combinação de modalidades semióticas diferentes é mais amplo do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente, ao que o autor dá o nome de “significado multiplicador” (p. 462). Ou seja, texto e figura juntos não são duas formas distintas de dizer a mesma coisa; o texto vai significar mais quando aliado à figura, e vice-versa.

O infográfico (cf. Figura 13, p. 107) trabalhado por um dos sujeitos desta pesquisa, em seu material didático, serve como ilustração para este ponto destacado por Lemke (2010): no infográfico, vemos que os elementos textuais se combinam com diversos outros elementos – diagramação, tamanho e cor das fontes, numeração, imagens, destaques, padrões, cores –, de modo que a criação de sentidos na leitura se dá na junção desses modos.

Curiosamente, Kress e Van Leeuwen (1996) sublinhavam em sua obra que a multimodalidade – a despeito de sua universalidade na comunicação e nas artes – era até então ignorada tanto no contexto educacional como no senso comum popular. No que se refere ao contexto educacional, esse problema pode constituir uma falha significativa na construção da habilidade de compreensão textual, visto que a imagem pode ser fundamental para a compreensão de gêneros cotidianos como artigos jornalísticos, notícias e anúncios, por exemplo. Em análises de artigos de revista sobre política, Souza, C. (2015, p. 130) demonstra

---

<sup>33</sup> “*is not – despite assumptions to the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific*”.

<sup>34</sup> É interessante comparar, por exemplo, a forma como se lê uma história em quadrinhos estadunidense e um mangá japonês.

que “ao privilegiar a presença de alguns e apagar ou desprezar a existência de outros que ocupam um papel naquele espaço e momento sócio-histórico, as imagens representam simbolicamente uma forma de exclusão social”. Ignorar as imagens que são parte de um texto multimodal pode impossibilitar ou prejudicar seriamente a compreensão.

Felizmente, essa situação parece ter mudado um pouco em relação ao que Kress e Van Leeuwen alertavam na década de 1990. Não só o papel das imagens para a significação no contexto de ensino tem sido muito estudado nos últimos anos, como tem sido destacada também a relevância dos elementos gestuais e expressões faciais e corpóreas na comunicação face a face. A respeito desse último, Caldognetto e Poggi (2001) asseveram que uma pessoa que se comunica com a outra oralmente usa pelo menos cinco modalidades, pois, além da evidente modalidade verbal, se faz uso também de entonações (modalidade prosódico-intonativa), gestos (m. gestual), expressões faciais (m. facial) e posturas diversas (m. corpórea) (CALDOGNETTO; POGGI, 2001, p. 47)<sup>35</sup>.

Recursos com vídeo e sua relação com o aprendizado de línguas estrangeiras também têm sido objeto de estudos. Em um trabalho sobre o uso de vídeos para o aprendizado lexical, Monteiro (2015) afirma que “a codificação do significado por meio de diversos modos semióticos permite mais caminhos para a recuperação da informação, e, assim, auxilia o aprendiz a construir caminhos distintos para buscá-la na memória, facilitando sua posterior retenção” (p. 178). Ela destaca que o uso de recursos multimodais como episódios de séries televisivas, filmes e videoclipes permite ampliar as possibilidades de aprendizado, pela diversidade de linguagens.

Enfim, seja no uso de gestos, imagens, expressão corporal ou vídeo, a diversidade de modos de comunicar sempre esteve presente na linguagem humana. O curioso é que, a despeito das múltiplas relações em que os modos se apresentam, a Linguística por quase um século deixou de lado quase todos em detrimento de um: o verbal. E assim foi até o momento em que a chegada da Internet tornou praticamente impossível comunicar sem imagens. Os modos que eram objeto de interesse de outras áreas do conhecimento foram revisitados pela Linguística.

---

<sup>35</sup> No original: “*non solo pronuncia delle frasi (modalità verbale), ma le usa con una certa prosodia e con determinate intonazioni (modalità prosodico-intonativa), gesticola (m.gestuale), attegge il viso a espressioni diverse (m.facciale), assumendo posture particolari e muovendo il busto o le gambe (m.corporea)*” (CALDOGNETTO; POGGI, 2001, p. 47).

Em um texto mais recente, Kress (2010) explica que o que distingue o movimento atual é a busca para que o significado seja percebido em sua unicidade, resultado de múltiplos sentidos.

No capítulo seguinte, proporemos uma discussão sobre os diferentes paradigmas de pesquisa, a caracterização desta investigação e os procedimentos metodológicos que adotamos para nossa análise.

### 3 PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL)

A questão do método está presente nas reflexões sobre a ciência desde suas origens. O próprio surgimento da ciência, enquanto forma de compreender e explicar os fenômenos, se faz pela delimitação do objeto e pelo estabelecimento do método científico. Com fortes marcas do pensamento racionalista cartesiano, do empirismo baconiano e do positivismo oitocentista, as ciências exatas e biológicas estabeleceram o paradigma fundador da epistemologia científica<sup>36</sup>. Com o nascimento das ciências humanas e sociais, houve uma busca de alinhamento das pesquisas dessas áreas a esse paradigma tradicional, de forma a convencer a comunidade científica da época da validade dessas novas ciências.

Diversos autores têm apontado para a inadequação dos moldes epistemológicos tradicionais para a produção de pesquisas em um mundo pós-moderno. Como mostra Boaventura Santos (1988), mesmo nas ciências exatas, tem-se percebido que a concepção de um mundo mecanicista, em que as partes poderiam ser racionalmente separadas para que fossem entendidas, não tem se mostrado suficiente para responder às questões que se colocam a partir da revolução iniciada pela teoria da relatividade e pela mecânica quântica.

O autor explica que essas duas novas teorias deram dois golpes profundos no paradigma científico dominante. A teoria da relatividade de Einstein revoluciona as concepções de espaço e tempo no domínio da astrofísica, ao mostrá-los como não absolutos. Com essa teoria, desmorona a visão newtoniana de um universo rígido, com espaço e tempo fixos e universais. A mecânica quântica, por sua vez, ataca o paradigma vigente de forma similar, mas no domínio da microfísica. “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, B., 1988, p. 55). Os duros golpes dessas duas teorias inviabilizam o paradigma mecanicista, “uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir” (SANTOS, B., 1988, p. 55).

Santos (1988) demonstra ainda que diversos estudos na área da matemática, da biologia, da microfísica, entre outros, têm contribuído para um movimento de transição de um paradigma

---

<sup>36</sup> Para uma compreensão mais aprofundada sobre os paradigmas da epistemologia científica, sugerimos a leitura de “O que é ciência, afinal?” (CHALMERS, 1993).

que ambiciona a universalidade, a separação de variáveis e uma dicotomia sujeito/objeto para um paradigma da desordem, do imprevisível, do relativo.

Esse novo paradigma que se apercebe na visão de Santos apresenta muitas das características do paradigma da complexidade de Morin (2003), que se alicerça na “convicção da recursividade, do não reducionismo, da não totalidade, da impossibilidade de atingir o conhecimento pleno e objetivo do mundo” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 66). Para Morin (2003), o pensamento contemporâneo passa a exigir que se leve em conta a imprevisibilidade, a contradição e a incompletude.

Nesse contexto de emergência de novos paradigmas, é preciso levar em conta a questão epistemológica. A partir do momento em que compreendemos o fazer científico como uma prática sócio-histórica, passamos a levar em conta o fato de que uma mudança no contexto histórico leva a transformações também nas formas de fazer ciência. Faz-se necessário enfatizar, no entanto, que uma transição de um paradigma a outro não implica uma mera troca de um conjunto de ideias por outro. Em outras palavras, a mudança de um paradigma para outro, longe de eliminar conceitos e métodos anteriores, parece se construir mais como uma transformação em que os elementos anteriores de certa forma permanecem e podem ser percebidos tanto nos discursos como nas práticas.

Rajagopalan (2006), por exemplo, em uma reflexão sobre a história da linguística e sua relação com a Linguística Aplicada, aponta que “a linguística carrega ainda hoje vestígios claros de suas origens no século XIX” (p. 157). Coracini (2003) também tece reflexões a esse respeito. Ao analisar representações de professores em discursos acadêmicos, a autora verificou um funcionamento discursivo que produz um efeito de hierarquia, em que o pesquisador (detentor do saber, crítico, reflexivo) se coloca num patamar superior aos coordenadores ou professores (acríticos, desatualizados, não-reflexivos). Subentende-se, assim, a partir dos discursos acadêmicos, que o professor necessita do saber do pesquisador para pensar criticamente.

Coracini (2003) constatou, nas pesquisas que investigou, que uma regularidade entre elas diz respeito à posição submissa e passiva da escola, de sempre necessitar receber prescrições de ordem teórica, e a teoria muitas vezes é colocada como dissociada das questões práticas, e hierarquicamente superiores a estas. Podemos encontrar nessa forma de produzir pesquisa elementos do paradigma científico tradicional.

A partir do que foi visto até aqui, percebemos uma relação intrínseca e indissociável entre o contexto sócio-histórico, as perspectivas teóricas e a questão metodológica. A

metodologia não apenas guia o olhar do pesquisador, como impacta diretamente as ações e os resultados da pesquisa. Daí a importância de uma contínua busca em compreender as bases que sustentam as escolhas metodológicas em pesquisas.

### 3.1 Aportes teóricos da PCCol

Antes de discutirmos os principais elementos que caracterizam a nossa pesquisa, situando-a como Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante, PCCol), trataremos nesta seção os principais aportes teóricos que embasaram o surgimento desse tipo de pesquisa, assim como sua passagem histórica do paradigma interpretativista para o atual enquadramento no paradigma crítico de pesquisa.

Liberali, F. e Liberali, A. (2011), apoiados em Bredo e Feinberg (1982), apontam três paradigmas de pesquisa: positivista, interpretativista e crítico. No paradigma positivista, entende-se que o conhecimento é construído a partir de leis gerais, em uma relação de dicotomia entre objeto e sujeito. Nessa concepção, “o mundo social é visto como pré-definido e universal” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011, p. 19), de modo que o conhecimento das leis universais levaria ao conhecimento do real. Percebe-se nesse paradigma um enfoque no teórico, em detrimento do prático.

No paradigma interpretativista, a prática é posta em primeiro plano. O conhecimento é produzido levando-se em consideração as convenções adotadas por uma determinada comunidade científica; assim, a interpretação torna-se o guia para a produção de pesquisa. O conhecimento nesse paradigma é entendido como subjetivo e contextualizado, e a função essencial da pesquisa seria encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes.

O paradigma crítico, por sua vez, é aquele que busca englobar os interesses técnicos, práticos e emancipatórios. O conhecimento é visto em termos de “progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011, p. 19). Dessa maneira, o pesquisador passa a se ver ou como um agente de mudanças ou como reforçador do *status quo*. Nesse paradigma, em que se insere a PCCol, a pesquisa é entendida em seu valor educativo, como um elemento que impulsiona todos os envolvidos a enxergarem o mundo sob uma nova ótica.

Fidalgo e Shimoura (2007), em um estudo histórico do trabalho de Magalhães da década de 1990 até 2006, afirmam que os conceitos centrais desenvolvidos por Magalhães se situavam inicialmente no paradigma interpretativista, com fortes marcas etnográficas. Na década de 1990, porém, Magalhães apresenta marcas que permitem situar seus estudos numa transição entre o paradigma interpretativista e o paradigma crítico.

De acordo com Fidalgo e Shimoura (2007), já em 1998 Magalhães marca uma ruptura com o paradigma interpretativista. De forma semelhante à perspectiva de Coracini (2003), que apresentamos acima, Magalhães passa a assumir que

não é mais possível que a formação do professor esteja em uma abordagem de cima para baixo, na qual uns ensinam e outros aprendam para depois reproduzirem tudo em suas salas de aula. Afinal, não faz sentido que seja assim se todos os compêndios sobre educação ensinam aos professores que eles devem ouvir os alunos. (FIDALGO; SHIMOURA, 2007, p. 24).

São especialmente importantes para a construção da PCCol, nos moldes em que se encontra hoje, os trabalhos de Vygotsky (1991, 2008), Bakhtin (2002, 2016) e Habermas (1984), cujos conceitos-chave discutiremos nos próximos parágrafos.

Consideramos Vygotsky como um pensador que contribuiu com muitas das bases da PCCol. Como vimos anteriormente, a TASHC, em que se apoia a PCCol, foi inicialmente desenvolvida por Leontiev, discípulo de Vygotsky, a partir das ideias deste, e foi posteriormente expandida por Engeström (2009, 2011). Para a TASHC, os sujeitos se constituem através de relações mediadas com o mundo e com outros sujeitos em Sistemas de Atividades (cf. Figura 4). Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como atividade social, e não uma realização individual, um processo de “construção de coletividades”. (MACAMBIRA, 2013, p. 55). Essas reflexões vygotskianas sobre a natureza sócio-histórica da aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas no quadro da PCCol.

Além disso, é a partir das reflexões de Vygotsky (1991, 2008) que surge o conceito de “instrumento-e-resultado”. Nesse conceito, embasado nas concepções do Materialismo Histórico Dialético de Marx, entende-se o método como simultaneamente pré-requisito e produto. Como explica Cababe (2014), esse método opõe-se aos “instrumento-para-resultado”, que são produzidos em massa, de forma já pré-determinada, isolados dos objetos e apenas aplicados. Aqueles vistos como “instrumento-e-resultado” são construídos dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, direcionados para fins específicos, e estão em constante transformação.

A influência bakhtiniana (2002, 2016) na PCCol se verifica principalmente na concepção de discurso e discussões sobre a linguagem e relações de poder e ideologias. Nessa perspectiva, o discurso é o lugar onde os valores sociais de orientações contraditórias se entrecruzam. O conceito de gênero discursivo enriquece também as reflexões sobre o contexto e o lugar discursivo nas produções de linguagem.

O pensamento de Habermas (1984) contribuiu com as reflexões teóricas desenvolvidas sobre o agir comunicativo e a negociação nos discursos em contextos argumentativos. Magalhães (2007a) destaca três formas de agir para Habermas: a ação teleológica, voltada para produzir efeito no mundo; a ação regrada por normas, relacionada ao mundo social e pautada por valores, crenças e regras; e a ação dramatúrgica, que se relaciona com o mundo subjetivo e com as experiências de vida. Percebem-se no agir essas três formas de pretensão de validade, mas não de forma reflexiva. Habermas introduz, então, o conceito de reflexão a partir do conceito de agir comunicativo. É através desse agir que o agente percebe as pretensões de validade em relação à sua própria ação.

Magalhães (2007a) argumenta que o conceito de agir comunicativo “parece suportar pesquisas que se propõem a estabelecer relações democráticas e colaborativas entre os participantes, relações em que as pretensões de validade possam ser confrontadas e justificadas por todos os participantes da interação” (p. 80). Assim, o quadro teórico apresentado por Habermas contribui especialmente com a PCCol por “permitir ao pesquisador avaliar o mundo subjetivo dos participantes na interação (inclusive o dele próprio)”. (MAGALHÃES, 2007a, p. 80).

### **3.2 As principais características da PCCol**

Partindo da perspectiva vygotskiana de aprendizagem, a PCCol entende que a busca por compreender e transformar a realidade não é um ato individual, mas um processo que acontece na relação com o outro. Araújo e Costa (2016) corroboram com essa perspectiva, ao apontar que “pensar com o outro é parte imprescindível do desenvolvimento cognitivo” (p. 236). Assim, as pesquisas no quadro da PCCol são desenvolvidas em uma relação de reciprocidade entre o pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa. Dessa forma, busca-se uma superação das hierarquias que tradicionalmente situam o pesquisador num patamar superior, conforme aponta Coracini (2003).

Nesse sentido, a colaboração é entendida como central, uma vez que “organiza os processos sociais responsáveis pela constituição das formas de ser, as escolhas dos modos de ação-discursos quanto à produção e condução de pesquisas/projetos de extensão”. (MAGALHÃES, 2011b, p. 17). É importante destacar, no entanto, que, na perspectiva da PCCol, a cooperação se distingue da colaboração, visto que

[...] na primeira há uma ajuda mútua na execução de tarefas que nem sempre resultaram de decisões conjuntas dos membros do grupo, podendo, inclusive, existir relações desiguais e hierárquicas entre os participantes. A colaboração, por sua vez, é marcada pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos e motivos comuns, e, sendo assim, as ações não são hierárquicas. (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 69).

Na PCCol, entender e transformar compõem um ato único (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011; CABABE, 2014). Nesse sentido, busca-se a problematização coletiva das práticas adotadas em sala de aula, de forma que, num movimento reflexivo motivado pela linguagem e materializado nos discursos, novos sentidos são produzidos e as ações são transformadas.

Não é uma pesquisa sobre o outro, mas uma pesquisa com o outro, ou seja, uma pesquisa que “não se preocupa apenas em observar o outro, mas em construir com o outro e agir junto com o outro” (CABABE, 2014, p. 77-78). Trata-se, assim, de um paradigma de intervenção com foco na colaboração, sem uma relação polarizada entre pesquisador e sujeitos ou objetos de pesquisa. “Todos são participantes; cada um, um par mais experiente em algum aspecto da pesquisa; todos essenciais para que a pesquisa seja mais do que um compêndio extra de receitas aprioristicamente definidas e impostas à escola”. (FIDALGO; SHIMOURA, 2007, p. 27).

Uma outra característica da PCCol é sua indissociação do contexto local e da vida que se vive. As reflexões e as críticas almejam a resolução de problemas sociais, vivenciados na realidade escolar e nos contextos de trabalho. Esse foco na reflexão a partir da prática, em relação com o teórico, leva a um movimento que conduz para a construção de novos significados que contribuem com a quebra da dicotomia teoria/prática. Entende-se o agir num movimento contínuo que parte da prática para a reflexão teórica, que por sua vez leva a uma nova prática.

Oliveira e Magalhães (2011) advertem, porém, que a transformação almejada na PCCol “é uma tarefa complexa, com inúmeros obstáculos e resistências, tanto advindas do espaço institucional, quanto dos sentidos que sócio-historicamente são construídos nas práticas do professor e da escola” (p. 68). Além disso, o fato de a colaboração ocorrer a partir do choque

de ideias e de contradições estabelecidas no trabalho em grupo torna o processo crítico-reflexivo incômodo, e gerador de inquietações.

Entendemos que a colaboração, nessa perspectiva, se constrói em um equilíbrio tênue entre a abertura de contextos em que todos se sintam confortáveis para expor seus pontos de vistas, suas experiências e suas discordâncias em relação aos discursos do outro, e as tensões geradas pela crítica, pelo questionamento e pela zona de desconforto que é central nesse processo. Nota-se nesse ponto uma divergência importante entre a noção de colaboração do senso comum, geralmente associada à harmonia entre todos e à busca de zonas de conforto e à busca de concordância, e o conceito de colaboração crítica, para o qual a saída da zona de conforto e a busca por conflitos promotores de reflexões é fundamental.

Podemos perceber, a partir do que foi discutido até aqui, que a PCCol pode se inserir no paradigma emergente de pesquisa descrito por Boaventura Santos (1988), e contribuir para essa ruptura que se vislumbra nos moldes tradicionais de pesquisa, por seu caráter emancipatório e revolucionário, de quebra das hierarquias entre pesquisadores e professores, que leva a novas formas de agir.

Percebemos ainda uma aproximação da PCCol com o paradigma da complexidade de Morin (2003) e do paradigma crítico descrito por Liberali, F. e Liberali, A. (2011), visto que a PCCol não tem ambições universalistas, se pauta na incompletude e na contradição para construção de conhecimento sempre local, histórico e em processo de transformação.

As pesquisas na PCCol se centram na busca contínua de problematização, compreensão e transformação das práticas em sala de aula a partir de trocas discursivas entre professores, estudantes, pesquisadores e coordenadores, em uma relação não binária entre o conhecimento teórico e o prático. Afinal, como salienta Magalhães (2007b), projetos de formação contínua de educadores em que há dissociação entre teoria e prática (cabendo à prática um lugar secundário)

não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, a sua ação em sala de aula. (MAGALHÃES, 2007b, p. 96).

Como vimos até aqui, situamos esta pesquisa no paradigma de Pesquisa Crítica de Colaboração. Como descrito por Liberali, F. e Liberali, A. (2011) e Magalhães (2010), este método de investigação em Linguística Aplicada tem caráter intervencionista e se pauta na colaboração dos participantes de forma a permitir a todos a negociação de papéis na construção de conhecimento e a reflexão em suas ações diárias. Em outras palavras, pretende atingir

transformação na realidade social ao permitir aos participantes que encarem o mundo sob uma ótica diferente.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, por se voltar a um problema específico, de natureza local. No nosso caso, a pesquisa foi realizada em uma universidade pública e se volta à transformação da esfera local, mais especificamente no contexto de formação de professores de língua inglesa.

Quanto aos objetivos, propomos uma pesquisa de cunho explicativo. Como explica Gil (2007), esse tipo de pesquisa busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. No que se refere a este trabalho, buscamos relacionar a formação de professores críticos à colaboração em sala de aula, através da linguagem, e à produção de materiais didáticos.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são cinco professores em formação inicial matriculados no quinto período do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal de Campina Grande, todos com idades entre 18 e 21 anos<sup>37</sup>. No Quadro 2, reproduzimos algumas informações sobre os sujeitos, obtidas através de questionário *on-line*.

**Quadro 2** – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Sujeito	Idade	Sexo	Frequentou curso privado de inglês?	Proficiência em inglês (autoavaliada)*	Participa de projeto de pesquisa ou extensão?
A1	20	M	Não.	4/4/3/3	Não.
A2	19	M	Sim, por dois anos.	5/5/5/4	Sim.
A3	20	M	Sim, por seis anos.	4/4/4/4	Sim.
A4	21	F	Não.	3/3/2/3	Não.
A5	18	F	Sim, por dois anos.	4/4/3/4	Não.

Fonte: Produzido pelo autor.

Nota: \* Notas atribuídas pelos próprios sujeitos, variando de zero a cinco atribuídas às quatro habilidades, na seguinte ordem: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral.

<sup>37</sup> De forma a preservar as identidades, usamos a letra “A” seguida de um número para cada um dos sujeitos da pesquisa (A1, A2, A3, A4 e A5).

Acreditamos que a relação dos professores com a língua inglesa, motivação relevante para ingresso no curso superior em Letras/Inglês, pode contribuir para caracterizar esses sujeitos de forma mais subjetiva. Por isso, reproduzimos abaixo as respostas dos sujeitos à pergunta: “O que despertou sua curiosidade para estudar inglês? Qual a sua relação com essa língua?”, obtidas através de questionário *on-line*<sup>38</sup>.

**Excerto 1: respostas dos sujeitos à questão “O que despertou sua curiosidade para estudar inglês? Qual a sua relação com essa língua?”**

A1: O que despertou minha curiosidade para estudar inglês foi a diversão que essa língua me proporcionava a cada descoberta de tradução de palavras. Eu gostava de músicas em inglês e tinha curiosidade para saber o que tudo aquilo queria dizer. A minha relação com a língua agora é mais para fins acadêmicos do que para diversão e meus meios de contato com ela são as aulas de inglês, os textos, os seminários, as músicas e filmes/séries.

A2: Desde de muito novo, gostava de ouvir músicas em inglês. Aos nove, eu não entendia nada do que eles cantavam, mas a batida era legal. Anos depois, quando comecei a estudar em um instituto de línguas, fui incentivado por minha professora a seguir a carreira dela. Hoje, tenho contato constante, já que tenho amigos nos EUA, e praticamente só leio literatura em inglês, porque o gênero que gosto não é traduzido para o português.

A3: Eu me apaixonei pela Língua Inglesa na alfabetização, na minha primeira aula de inglês. Desde então, venho estudando a língua. O inglês é uma parte muito importante da minha vida, e eu amo a língua. Geralmente, entro em contato com a língua inglesa por meio de séries, programas de TV, músicas, livros, etc.

A4: Eu sempre gostei de desafios, sempre quando uma pessoa dizia pra mim que era muito difícil ou quase impossível, eu queria tentar realizar aquilo, ou tentar fazer-lo, e sempre diziam que era difícil aprender outra língua, por isso eu quis e continuo querendo aprender inglês cada dia mais. Minha proximidade mais forte com o Inglês só vem acontecendo de uns 2 dois anos atrás para cá. Eu utilizei o material didático da UFCG e a internet para aprender.

A5: “Fluência em uma segunda língua, nos traz oportunidades, seja no mercado de trabalho ou expansão de horizontes, também tem a questão da realização pessoal. Eu sempre gostei de escutar músicas em inglês, assistir séries em inglês e da cultura dos EUA. Além do primeiro contato na escola regular, eu curso inglês aos sábados, converso com os colegas do curso em inglês, assisto séries, escuto música, nas redes sociais também tem bastante material.”

---

<sup>38</sup> Mantivemos a grafia original para todos os dados gerados nesta pesquisa, seja nas respostas aos questionários, seja nos MD produzidos pelos sujeitos.

É importante ressaltar que, além das diferenças de idade e de gênero, não deve ser desprezada a distinção de classe<sup>39</sup> entre os sujeitos: as marcas das classes sociais transparecem nos discursos no contato mais precoce ou mais tardio com a língua inglesa<sup>40</sup>, e também no acesso ou não a cursos privados para aprendizado do idioma. Note-se que para A3, o contato com o inglês remonta à alfabetização, enquanto que para A4, a relação com o idioma sempre teve mais marcas de estranhamento que de familiaridade.

Precisamos destacar também as afinidades entre os sujeitos, que pudemos perceber em nosso papel de pesquisador ao longo dos encontros: A1 e A2 parecem muito próximos entre si, assim como A4 e A5. Com isso, queremos dizer que essas duas duplas preferiam sempre sentar lado a lado na sala, conversavam entre si e raramente trabalhavam com outros colegas caso tivessem que trabalhar em duplas, a não ser que o parceiro estivesse ausente. A3 tendia a trabalhar quase sempre com os outros sujeitos do sexo masculino, quando a turma se dividia em dois grupos. Para além dessas relações de maior proximidade entre esses sujeitos, não percebemos atritos ou inimizades entre os grupos.

### **3.4 Procedimentos de geração de dados**

Ao longo da disciplina *Teoria e Práticas de Leitura*, foram realizados vinte e seis encontros, que resultaram em materiais didáticos a serem utilizados para a prática docente dos sujeitos. Uma primeira versão de cada material foi produzida individualmente, logo na primeira semana, e este material foi retrabalhado e modificado a partir das reflexões em grupo, das sugestões dos colegas e das leituras realizadas ao longo da disciplina.

Os encontros propiciaram momentos de análise crítica dos materiais didáticos produzidos pelos professores em formação. Nestes encontros, questões relacionadas às diferentes concepções de leitura, à formulação de perguntas, à produção de materiais didáticos e à multimodalidade e aos multiletramentos permearam as discussões.

---

<sup>39</sup> Entendamos classe nesta pesquisa não como um agrupamento de indivíduos por faixa de renda, mas como um conjunto de valores que molda atitudes e ações pré-reflexivas, que é incorporado desde a infância (cf. SOUZA, J., 2016, 2017).

<sup>40</sup> Lembremos que o caráter hegemônico do inglês no mundo contemporâneo o eleva a um patamar de prestígio social, sendo o acesso à fluência em inglês um marcador de classe bastante distintivo na sociedade brasileira.

Tomando emprestada a noção de “movimentos” de Kalantzis e Cope (2005), podemos dividir as ações em sala de aula na disciplina *Teorias e Prática de Leitura* em três movimentos, que se repetem e se intercalam ao longo de todo o curso: (1) produção/modificação dos materiais didáticos; (2) leituras e diálogo com base nas teorias estudadas; (3) análise crítica das produções (a que chamamos aqui de Diálogos Crítico-Colaborativos).

Cada encontro teve duração aproximada de duas horas, e dois desses encontros foram registrados em áudio, com a autorização dos participantes<sup>41</sup>. Após os encontros, trechos do DCC foram transcritos e utilizados para a Análise.

Em uma intervenção num dos primeiros encontros da disciplina *Teoria e Práticas de Leitura em Língua Inglesa*, no início de maio de 2017, solicitamos aos professores em formação que produzissem uma primeira versão do material didático<sup>42</sup> (MD1) para uma aula de inglês com foco em leitura, em qualquer nível, incluindo um ou mais textos e atividades de compreensão, com temas de sua escolha. Esse material foi entregue na quarta aula.

Após a entrega do MD1, seguiram-se doze encontros em que foram propostas discussões em sala com base em leituras teóricas a respeito das perspectivas tradicionais e contemporâneas de leitura. Dentre os conceitos discutidos nesses encontros, destacamos: estratégias e habilidades de leitura; leitura como prática social; inferência; gênero discursivo; sequência didática; atividade social; multimodalidade; multiletramentos. A segunda versão do material didático (MD2) foi entregue na décima sexta aula, em meados de julho de 2017. Ao longo desses dois meses, do início do curso até a entrega da segunda versão dos MD, não houve nenhum momento em sala de análise da primeira versão. Desse modo, esperávamos que as leituras teóricas e discussões sobre esses conceitos fossem o principal fator a influenciar as modificações feitas entre essas duas primeiras versões.

Os DCC, em que de fato ocorreram análises coletivas dos materiais produzidos, por parte dos próprios professores em formação, ocorreram no vigésimo encontro, no final de julho e no vigésimo-quinto encontro, em meados de agosto de 2017. Nesses encontros, o PP entregou

---

<sup>41</sup> Tanto o parecer do Comitê de Ética da Instituição em que foi realizada a pesquisa, como também o Termo de Consentimento, assinado pelos participantes, se encontram nos Anexos.

<sup>42</sup> É bom esclarecer que preferimos adotar, não só nos encontros, como ao longo de toda esta pesquisa, o termo “material didático”, e não outros, como “protótipo”, “unidade” ou “atividade”, por acreditarmos que a abrangência desse termo abarca de forma mais completa e ampla a diversidade de produções possíveis para os sujeitos da pesquisa. Consideramos a abrangência do termo “material didático” como um convite mais aberto à criatividade e à multiplicidade de perspectivas.

um dos materiais didáticos a cada um dos sujeitos, de modo que cada um ficou responsável pela análise do material de um dos colegas. Após alguns minutos para leitura desses materiais, houve o compartilhamento de impressões, pontos em comum e sugestões de mudança em relação a essas produções, tanto no que se refere aos textos escolhidos como em relação à forma como a compreensão desses textos foi proposta nesse material. Destacamos que, em nenhum momento, o PP adotou uma postura de demandar “correções” nesses materiais, seja em relação a questões linguísticas, seja em relação a questões metodológicas. Todas as sugestões de mudanças nos MD, em todos os âmbitos, partiram das considerações coletivas nos DCC.

A segunda versão dos MD foi analisada e discutida no primeiro DCC, e a terceira versão, no segundo DCC. Nem a primeira nem a última produção foram discutidas em sala; apenas entregues ao professor no prazo determinado no calendário.

### **3.5 Corpus**

Entendendo a linguagem como artefato mediador através do qual podemos compreender a constituição das subjetividades (VYGOTSKY, 1991), esta pesquisa se utiliza de diversos objetos empíricos, em que percebemos, permeando os discursos, representações das identidades dos sujeitos de pesquisa.

Organizamos o nosso *corpus* em três grupos distintos, que descrevemos nos três subtópicos abaixo.

#### **3.5.1 Os MD produzidos pelos professores em formação**

Cada professor em formação participante desta pesquisa produziu um MD, como parte da avaliação da disciplina *Teorias e Prática de Leitura*. Não houve direcionamento nem para a escolha dos temas nem para o público-alvo. As duas únicas exigências para a produção do MD foram: (a) enfoque na habilidade de leitura em língua inglesa; e (b) adequação do MD para uso em uma aula de cerca de, no mínimo, 50 minutos de duração. Tanto os textos quanto os enunciados produzidos poderiam ser mantidos ou modificados pelos autores ao longo de três versões seguintes, e a seu critério, nas versões posteriores.

A primeira versão dos MD foi entregue já na segunda semana de aulas. Ao longo da disciplina, três outras versões foram produzidas para esse mesmo MD, conforme exibido no Quadro 3.

**Quadro 3** – As datas de entrega das quatro versões dos MD, conforme Plano da disciplina.

<b>Versão do MD</b>	<b>Data de entrega</b>
1ª versão	18.05.2016
2ª versão	11.07.2016
3ª versão	08.08.2016
4ª versão	17.08.2016

Fonte: Plano da disciplina *Teorias e Prática de Leitura* (Anexo A).

É importante destacar que os MD 3 e 4 foram produzidos, respectivamente, após os DCC 1 e 2, de modo que se esperavam, principalmente, alterações com base nos pontos que fossem destacados durante esses diálogos.

Cada um dos cinco professores em formação produziu quatro versões para cada MD, de modo que apresentamos nos Apêndices deste trabalho vinte versões no total.

### 3.5.2 A transcrição de trechos dos DCC

A transcrição que dispomos no Apêndice B compõe-se de trechos dos dois DCC, que ocorreram em dois encontros da disciplina *Teorias e Prática de Leitura*, em dias distintos. Conforme mostra o Plano da disciplina (Apêndice A), o primeiro DCC ocorreu no final de julho; o segundo, em meados de agosto. Por razão de economia, não transcrevemos os diálogos integralmente, mas apenas os trechos que consideramos relevantes para esta pesquisa. Assim, a transcrição contém sete excertos do primeiro DCC e seis excertos do segundo.

### 3.5.3 Feedback dos sujeitos em relação à disciplina *Teorias e Prática de Leitura*

O *feedback* dos alunos em relação à experiência foi obtido através de três fontes: (a) fichas de avaliação anônima; (b) respostas a dois questionários *on-line*; e (c) a transcrição de uma conversa coletiva após a experiência.

As fichas de avaliação anônima resultaram de instruções do PP aos sujeitos no seguinte sentido: ao final da 15ª aula, que marcava o meio do semestre, o PP pediu aos alunos que descrevessem individualmente, de forma anônima, e por escrito, os principais pontos positivos e negativos da disciplina de que se recordassem. Após todos terem terminado de pontuar aquilo que gostariam de destacar, o PP conduziu uma discussão com o grupo sobre o andamento do curso, com fins de identificar coletivamente formas de superar eventuais dificuldades. Esse procedimento se repetiu ao final da disciplina, servindo de autoavaliação coletiva. Os pontos positivos e negativos apontados anonimamente por escrito por cada um dos sujeitos, antes do momento de discussão, foram recolhidos pelo PP ao fim da aula e se encontram transcritos no Apêndice D.

As respostas coletadas nos dois questionários *on-line* foram obtidas no início e no final da disciplina, respectivamente em 26 de maio e 22 de agosto de 2017. O questionário foi criado e enviado por e-mail através de *link* disponibilizado gratuitamente pelo aplicativo *Google Forms*. Os dois questionários continham exatamente as mesmas perguntas, exceto a quarta pergunta, que só foi adicionada no segundo questionário. Apresentamos as questões no Quadro 4.

**Quadro 4** – Perguntas do questionário *on-line*.

1	Qual é a sua concepção de leitura? O que é leitura? Para que lemos?
2	Qual o papel social do professor de inglês? Como o trabalho desse profissional se relaciona com a sociedade?
3	O que você espera do curso de letras para a sua carreira?
4	Como foi a experiência com esta disciplina? Que pontos da disciplina você destaca como mais positivos?

Fonte: Produzido pelo autor.

A conversa coletiva, cuja transcrição completa apresentamos no Apêndice F, ocorreu em 9 de novembro de 2017, ou seja, dois meses após o fim da disciplina *Teorias e Prática de Leitura*.

É importante deixar claro que parte dos sujeitos na universidade em que realizamos a intervenção não tiveram acesso a cursos de língua inglesa antes de entrar na universidade (rever

Quadro 2) e estão aprendendo o idioma ao longo do curso<sup>43</sup>. Por essa razão, como veremos no capítulo da análise, é esperado que apresentem dificuldades linguísticas na elaboração desses MD. Mantivemos as perguntas dos MD em sua forma original, mesmo que existissem inadequações em alguns casos.

### 3.6 Seções de análise

O capítulo seguinte, em que procedemos à análise dos dados gerados nesta investigação, está dividido em três seções, desenvolvidas em um processo contínuo de leituras, releituras e reflexões sobre os dados.

Na primeira seção, intitulada “Horizontes entre noções a-histórica e sócio-histórica de sujeito: limites entre a colaboração e o individualismo”, investigamos como o diálogo crítico-colaborativo pode ter contribuído na mudança de perspectiva dos sujeitos da pesquisa em relação ao papel do outro na construção de suas identidades, suas consciências e seus conhecimentos. Nessa seção, analisamos os papéis desempenhados pelos interlocutores na Atividade “participar de um diálogo-crítico-colaborativo”, com foco no papel do professor como mediador. Além disso, discutimos de que forma a colaboração se expressa linguística e discursivamente nos DCC e refletimos se e como se ampliou o espaço para a colaboração a partir da linguagem nas versões finais dos MD.

A segunda seção, intitulada “Identidades entre o tradicional e o contemporâneo: conflitos entre o pensamento complexo e a reprodução social na esfera profissional”, apresenta o argumento de que a construção das identidades dos sujeitos desta pesquisa se dá numa ambivalência entre uma forma de pensar complexa permeada pela realidade digital e estruturas sociais que sedimentam fortemente a imagem e o agir da figura do professor. Nessa seção, refletimos sobre que representações de professor e de texto transparecem nos gêneros trabalhados pelos sujeitos da pesquisa nos materiais que produziram. Refletimos também sobre

---

<sup>43</sup> Essa é a realidade também de outros cursos de Letras com habilitação em línguas estrangeiras no país, e é mais uma parte desse grande abismo que separa os privilégios da classe média da realidade da classe trabalhadora que está tendo acesso à universidade pela primeira vez na história brasileira. No contexto que observamos, apesar de não haver um programa específico para dar suporte aos alunos que não tiveram o privilégio de estudar a língua, a UFCG oferece curso regular de inglês a baixo custo a toda a comunidade acadêmica através do Núcleo de Línguas. A Instituição também participa do programa Idiomas sem Fronteiras, criado em 2014, que oferece cursos de curta duração totalmente financiados pelo Governo Federal.

como formas tradicionais de construção de pensamento parecem se reproduzir nas perguntas elaboradas para os MD.

Por fim, na terceira seção, intitulada “Professores na era digital: fronteiras entre a segurança e as incertezas na contemporaneidade”, voltamos o nosso olhar para os professores em formação, dando ênfase para o *layout* dos textos e o uso dos enunciados nos MD produzidos. Discutimos como se dá o diálogo entre a segurança e as incertezas nas representações do papel do professor e em se dirigir ou não para o terreno das incertezas nos enunciados utilizados nos MD. Por fim, partindo de angústias expressadas pelos professores em formação, discutimos o papel da universidade na formação de professores críticos.

#### 4 DIÁLOGO CRÍTICO-COLABORATIVO, PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados, buscando compreender de que forma o diálogo contribui na formação dos sujeitos da pesquisa, em três âmbitos: na prática da mediação, na constituição das identidades dos sujeitos e na produção dos materiais didáticos.

Antes disso, porém, precisamos entender como se constituiu o diálogo enquanto Atividade, na perspectiva da TASHC, que embasa o nosso trabalho. Nesse sentido, entendendo o DCC como uma Atividade Social, dentro do modelo de Atividade proposto por Engeström (1999), consideremos os elementos descritos no Quadro 5.

**Quadro 5** – Elementos constituintes do diálogo crítico-colaborativo à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

<b>Sujeitos</b>	Professores em formação inicial; professor mediador.
<b>Objeto</b>	Colaborar criticamente para a transformação dos materiais didáticos produzidos pelos colegas. Transformar o próprio material com base nas críticas dos colegas.
<b>Signos/Instrumentos</b>	Conhecimentos teóricos a respeito do ensino de Língua inglesa; linguagem colaborativa; versões anteriores dos materiais produzidos.
<b>Comunidade</b>	Universidade; outros professores; alunos para os quais os materiais se voltam, etc.
<b>Regras</b>	Respeitar os turnos dos colegas; ouvir atentamente as sugestões; propor mudanças nas produções dos colegas.
<b>Divisão do trabalho</b>	Professores em formação inicial: produzem, imprimem e levam as versões do material didático, leem criticamente as produções dos colegas, sugerem modificações.  Professor mediador: responsável por estabelecer as etapas e o tempo de duração de cada uma delas, entrelaçar as falas, promover reflexões.

Fonte: Produzido pelo autor.

É importante destacar que, assim como qualquer Atividade humana, a Atividade que analisamos nesta pesquisa parte de uma necessidade coletiva, mas tem resultados que são

impossíveis de prever no momento de sua realização, pois vão além do objeto almejado. São justamente esses resultados o foco de nossa análise.

Dividimos este capítulo em três seções, que se evidenciaram durante o processo de análise. Em cada uma delas, nos voltamos para uma ambivalência na formação dos professores na contemporaneidade. Na primeira seção (4.1), transitamos entre a ilusão de uma identidade individual a-histórica e a construção colaborativa das identidades; na segunda seção (4.2), abordamos os horizontes entre o pensamento complexo contemporâneo e a reprodução de práticas tradicionais no papel dos professores; e, por fim, na terceira seção (4.3), traçamos os limites entre as incertezas e o desejo de segurança, domínio e controle tanto nos materiais didáticos como nos diálogos.

#### **4.1 Horizontes entre noções a-histórica e sócio-histórica de sujeito: limites entre a colaboração e o individualismo**

Aqui, temos por objetivo discutir como o diálogo pode ter contribuído na mudança de perspectiva dos sujeitos da pesquisa em relação ao papel do outro na construção de suas identidades, suas consciências e seus conhecimentos. Partimos do pressuposto de que tendemos a ter a ilusão de sermos os únicos responsáveis pela construção de nossas identidades, nossa consciência e nossos conhecimentos, tendendo a ignorar os fatores sócio-histórico-culturais determinantes dessa construção (cf. VYGOTSKY, 1991). O papel do outro, fundamental na mediação da nossa relação com o mundo, é muitas vezes minorado ou ignorado em quase todas as instâncias da vida contemporânea. Essa perspectiva tem seus reflexos também na vida acadêmica: os sujeitos são muitas vezes tomados como seres autônomos, isolados dos contextos sócio-históricos.

Acreditamos que a promoção do diálogo crítico-colaborativo nos contextos de formação de professores poderia contribuir para uma superação dessa perspectiva individualista dos sujeitos, das identidades, das consciências e dos conhecimentos. Acreditamos que, ao construir conhecimentos de forma dialógica, compartilhada, que se expande na relação com o outro, os professores em formação podem transformar suas identidades, suas atitudes e suas práticas pedagógicas. É justamente isso que pretendemos verificar nesta seção.

Para atingirmos este objetivo, primeiramente, buscaremos entender os papéis desempenhados pelos interlocutores na Atividade “participar de um diálogo-crítico-colaborativo”, com foco no papel do professor como mediador. Destacaremos alguns dos mecanismos linguísticos e discursivos que permearam a construção de um espaço aberto à colaboração. Em seguida, discutiremos de que forma a colaboração se expressa linguisticamente e discursivamente nos DCC. Daremos enfoque à ação de sugerir mudanças no material didático, destacando o papel dessas ações na transformação das perspectivas. Passaremos, então a uma reflexão sobre como se ampliou (ou não) o espaço para a colaboração a partir da linguagem nas versões finais dos MD, após o momento de diálogo. Por fim, ressaltaremos como os sujeitos da pesquisa perceberam esses momentos como transformadores de suas próprias atitudes em sala de aula.

A partir desses resultados, discutimos como as noções de indivíduo autônomo e sujeito histórico-social parecem se entrecruzar e influenciar uma à outra tanto nos DCC como nas transformações pelas quais passaram os MD.

Vimos, no Capítulo 1, a centralidade da mediação para a construção das funções psicológicas superiores, na perspectiva vygotskyana. Como apontam Martins e Moser (2012), o conceito de mediação é o conceito mais importante para entendermos o funcionamento do cérebro humano. Assim, para realizar quaisquer ações, usamos a mediação de instrumentos ou ferramentas. Para aprender um conceito, por exemplo, usamos a mediação da linguagem. O acesso do ser humano ao mundo não se dá de modo direto, mas por meio dos conceitos.

Molon (2015) comenta que uma importante contribuição de Vygotsky para a análise psicológica é ter introduzido nesse campo a dimensão semiótica. Com isso, “contribuiu significativamente para o debate central na psicologia sobre a relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade”. (MOLON, 2015, p. 19).

Trazendo esses conceitos para as atividades pedagógicas, Silva (2017) destaca o papel do professor como mediador na formação de conceitos. Como afirma a autora, “o docente bem preparado saberá fazer as perguntas que irão provocar o desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno, encaminhando-a a avançar em uma nova e mais elaborada reestruturação”. (SILVA, D., 2017, s.p.).

Quando mencionamos neste trabalho o papel mediador do professor, entendemos o professor como sujeito que, na relação com o outro, contribui para a transformação dos sentidos e para a construção dialógica e dialética de sentidos compartilhados, através da linguagem.

Em ambos os DCC, notamos que o PP adota o papel de mediador. Esse papel se expressa através de diversos mecanismos linguísticos e discursivos, dentre os quais destacamos a entonação, a escolha de diferentes tipos de perguntas e o uso de espelhamentos. Vejamos abaixo alguns exemplos de uso da entonação, e em seguida passaremos ao conceito de espelhamento.

O PP faz uso de **entonação** ascendente aliado ao prolongamento da vogal tônica nas codas das frases interrogativas como recurso para convidar à participação. Representamos a entonação ascendente através das linhas azuis no excerto 2, em que o PP convida os estudantes a comentarem sobre o uso de perguntas metacognitivas no MD de A1.

**Excerto 2: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

PP: Eu queria saber, A1, se foi influência de... do texto de Kleimann, do que ela falou. Ou não, se tu sempre quando trabalha com texto, se tu sempre faz assim. Como é?

A1: Assim?

PP: É. Esse tipo de... Esse tipo de pergunta assim, sobre sua própria:... sobre você pensar sobre sua própria forma de ler...

A1: Foi exatamente isso. Foi... é:... Exatamente por causa dessa opinião. Dessa opinião, não... Disso que ela falou sobre fazer perguntas mais... metacognitivas. A3 que me atentou... atentou pra isso, na verdade.

PP: Aham. Então A3 conversou contigo sobre isso e aí tu decidiu adicionar essas perguntas?

A1: Isso.

PP: Que é que vocês pensam desse tipo de pergunta? É um tipo de coisa que cês gostariam de colocar no material de você::s?

**Cês acham que aju::da?** Que é que vocês pensam?

A3: Eu acho que é bem importante para formação:: leitora, mas é muito complicado trabalhar com metacognição. Até para quem é universitário... a gente que estuda Letras, por exemplo, a gente trabalha com metacognição toda hora e é muito difícil pra a gente analisar nossos próprios processos, é:... de leitura... discursivos.

No excerto 2, o uso da entonação, por parte do PP, contribui para a criação de um espaço aberto ao compartilhamento de pontos de vista. Observamos, no trecho destacado, que o diálogo inicialmente envolvia apenas A1 e o PP, mas que a pergunta que destacamos promove o compartilhamento de uma opinião pessoal acerca do conceito discutido por parte de A3.

Em outros momentos, percebemos que o PP também faz uso de outras perguntas que convidam à participação dos alunos e promovem o **entrelaçamento das vozes** dos participantes (LIBERALI, 2013). Vemos o uso desse tipo de pergunta na fala destacada no excerto 3.

**Excerto 3: Trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

[...]

PP: ((Para A5)) Que é que tu achou dessa ideia?

A5: Eu creio que antes ele deveria apresentar, né, as... vários, é:::

PP: gêneros textuais?

A5: gêneros textuais, isso. E trabalhar isso pra os alunos, é::: o que nos textos, é::: direcionou você a categorizar em algumas dessas categorias do texto que tem aqui.

A1: Entendi.

PP: O que no texto que ajuda... Ah, entendi, entendi.

A3: Tipo pistas textuais que...

PP: Tipo, o quê? O que é que tu acha, A3?

A3: Acho interessante, mesmo.

PP: Faz sentido?

A3: Porque já é pista contextual da:: forma, né? Vai ficar mais fácil pra eles depois, quando forem ler um texto, identificar.

No excerto 3, temos o PP lançando inicialmente uma pergunta que funciona como pedido de opinião de A5 em relação a um aspecto do MD de A1. Em seguida, o PP pede a opinião de A3 em relação ao que foi levantado por A5. A pergunta “faz sentido?”, dirigida ao mesmo aluno, logo após ele ter dito que achou “interessante” a contribuição da colega, funciona como um pedido de esclarecimento. A3 responde, então à pergunta com uma explicação “porque já é pista contextual [...]”.

Em resumo, há uma série de ações que se relacionam em cadeia. Podemos representar essa sequência de ações da seguinte forma:

- (1) A1 produz material didático;
- (2) A1 apresenta seu material didático para os colegas;
- (3) PP pede a opinião a A5 sobre o material didático de A1;
- (4) A5 faz uma sugestão de mudança;
- (5) PP pede a opinião de A3 sobre a sugestão de A5;
- (6) A3 concorda com A5;
- (7) PP pede esclarecimento a A3;
- (8) A3 justifica seu ponto de vista.

Ao mobilizar as vozes dos alunos através de perguntas, o PP, pouco a pouco, vai construindo espaços para que os pontos de vista sejam sempre compartilhados, explicados,

esclarecidos, inter-relacionados, e, por fim, contestados ou aceitos, de forma que todos são convidados a contribuir com o desenvolvimento da Atividade.

Sigamos a um outro mecanismo utilizado pelo PP para a construção de espaços colaborativos. Percebemos o uso frequente de **espelhamentos** nas falas do PP como forma de estimular a apresentação de suportes ou explicações por parte dos alunos (cf. LIBERALI, 2013).

Como explica Liberali (2013), espelhamentos são um mecanismo discursivo em que se repete ou se parafraseia o turno de algum participante da interação. De forma geral, o espelhamento pode servir, discursivamente, para diversos fins, sendo comum o seu uso como uma forma de pedir explicação ou suporte para o argumento previamente apresentado. Dessa forma, por ser produzido visando a uma finalidade específica no contexto de enunciação, o espelhamento servirá tanto para a manutenção quanto para a condução do tópico discursivo. (Cf. LIBERALI, 2013; ANDRADE, 1998). Exemplificamos os espelhamentos nos excertos 4 e 5.

**Excerto 4: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A3: [...] Então poderia pedir pros alunos elencarem de zero a dez, ou se é “ruim” / “bom” / “excelente”. Várias opções diferentes. Poderia tentar ver, mais ou menos, qual é a natureza da pergunta.

PP: Aham. É, interessante. Então tu sugeriria continuar com essas perguntas, mas mudar a forma como elas são feitas, né?

A3: É, assim, dar algumas opções, **porque** “*do you use strategies to read?*” é uma ótima pergunta, mas talvez os alunos não saibam muito bem o que são estratégias. Então, por exemplo, dar exemplos na pergunta mesmo. Por exemplo: “você sublinha palavras que são importantes?”. Só pra eles terem ideia do que são estratégias de leitura.

**Excerto 5: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A4: Em cima tem uma pergunta, eu acho, da biografia.

PP: Ah, tem uma pergunta também?

A4: “*Who was Edgar Allan Poe?*”<sup>44</sup>

No excerto 4, um dos sujeitos sugeria uma mudança nas perguntas criadas no material didático de um dos colegas. O PP, então, faz uso de uma pergunta que sumariza a fala do aluno. Essa pergunta funciona, na interação, não como uma mera repetição da fala de A3, mas como um pedido de explicação. Isso se faz notar pela réplica de A3, marcada pelo uso de um termo explicativo (porque) e pelo uso de suportes para o seu argumento. O mesmo acontece no excerto

---

<sup>44</sup> “Quem foi Edgar Allan Poe?”.

5. A pedido do PP, A4 listava as perguntas que encontrou no MD de um dos colegas. A pergunta do PP “tem uma pergunta também?” mobiliza A4 a dar mais detalhes sobre o assunto para o qual a aluna chamava a atenção – a aluna compreende o espelhamento como um pedido de explicação e lê o elemento do MD que considerou como pergunta.

Em resumo, percebemos que o uso de mecanismos linguísticos e discursivos diversos por parte do professor contribuiu de forma significativa para a criação de espaços em que se promoveu a colaboração, no conceito que abordamos em nosso capítulo teórico, discutido por Magalhães (2014). Destacamos sua contribuição principalmente no sentido de “clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos”. (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

É preciso destacar que não só as ações do professor contribuíram para a abertura ao diálogo. Neste ponto, demonstraremos algumas outras estratégias linguístico-discursivas que foram utilizadas também pelos professores em formação para a criação de espaços colaborativos.

Como marcas linguísticas importantes na construção da colaboração nos momentos de diálogo, observamos o uso frequente de **mecanismos modalizadores** (advérbios, verbo principal no infinitivo ou precedidos de verbos modais) nos momentos de sugestão.

A respeito da modalização na construção argumentativa, Silva e Chaves (2016), apoiados em Koch (2004), destacam a pertinência de pensar sobre a questão da modalização, visto que esse recurso linguístico

[...] possibilita estabelecer o grau de engajamento em relação ao que é dito, determinando a distância entre os interlocutores. Além disso, permite esclarecer quais os tipos de atos que o locutor deseja realizar bem como fornecer pistas sobre as intenções do locutor (SILVA, M.; CHAVES, 2016, s. p.).

Nas sugestões apresentadas, observamos que foram frequentes também a omissão do sujeito, ou uso de índices de impessoalidade. Essas marcas linguísticas estão destacadas nos excertos 6 a 10.

**Excerto 6: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A3: Então **talvez adotar** algumas perguntas, por exemplo “*how good is your comprehension in English?*”... é difícil entender isso. Então Ø **poderia pedir** pros alunos elencarem de zero a dez, ou se é “ruim” / “bom” / “excelente”.

**Excerto 7: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

PP: **Pode ser** uma coisa para **se modificar** também, né?, quando for fazer outra versão, de **colocar** dentro do quadradinho.

**Excerto 8: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A1: Acho que **poderia** ter alguma pergunta, como por exemplo “O que você sabe sobre o Rock in Rio?”.

**Excerto 9: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A5: Eu **creio** que antes ele **deveria apresentar**, né, as... vários, é:::

PP: gêneros textuais?

AN: gêneros textuais, isso.

**Excerto 10: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A3: Aí **seria bem legal fazer** umas perguntas **só** pra eles retomarem o que eles viram no texto pra eles responderem sobre o contexto, sobre se eles conseguiram ler.

Consideramos que o uso desses mecanismos modalizadores contribuiu para a criação de um espaço em que os participantes se sentissem respeitados e as sugestões fossem consideradas pelos autores dos MD como críticas válidas.

É importante que destacemos, então, a centralidade da linguagem na realização das Atividades: de fato, a linguagem foi utilizada como um instrumento fundamental para atingir o objeto. Escolhas linguísticas distintas, como modalizações mais asseverativas, por exemplo, poderiam ter rompido a atmosfera colaborativa e ter levado a um resultado completamente distinto.

Em nosso olhar para os dados, percebemos que as **sugestões** feitas pelos sujeitos da pesquisa durante os diálogos foram um fator crucial para as transformações dos MD. Por esse motivo, passemos, neste ponto, a um enfoque mais voltado para essas sugestões. Analisaremos essas sugestões com mais ênfase do que outros momentos do diálogo, pois consideramos a ação de sugerir como fundamental para a intervenção não apenas no que foi produzido pelo outro, no que já está construído.

A ação de sugerir funcionou como espaço aberto a conflitos com potencial de transformação ou recriação coletiva e criativa dos conceitos que embasaram as ações de produção de material didático. Ou seja, entendemos as sugestões como o momento particular em que a negociação de sentidos poderia culminar na transformação das perspectivas. As sugestões de mudança, apesar de, à primeira vista, parecerem se voltar aos materiais

produzidos, na verdade, contribuíram para uma reelaboração de conceitos mentais, influenciando, talvez, em ações futuras. Daí o nosso interesse especificamente nessas ações.

A partir do que observamos, propomos que essas sugestões podem ser classificadas em relação a quatro fatores: (a) quanto aos elementos a serem mudados; (b) quanto aos tipos de mudança; (c) quanto às motivações e (d) quanto às implicações. Descrevemos cada uma delas a seguir.

- a) Quanto aos **elementos a serem mudados**, classificamos as sugestões em três grupos: (1) sugestões em relação a elementos dos textos trabalhados no MD; (2) sugestões em relação ao tipo/teor das perguntas; e (3) sugestões em relação a outros elementos que compõem o MD (imagens, *layout*, anexos, formatação, dentre outros).
- b) Classificamos os **tipos de mudança** em quatro grupos: (1) de acréscimo, quando há adição de elementos; (2) de supressão, quando se propõe a eliminação de elementos; (3) de relocação, quando há a troca de ordem entre os elementos; e (4) de substituição, quando há a supressão de um elemento aliada à adição de outro no mesmo ponto.
- c) Em relação às **motivações**, temos sugestões motivadas (1) pelos momentos de diálogo crítico-colaborativo; (2) por leituras teóricas; (3) por reflexões em outras aulas; e (4) por comentários dos colegas em outros momentos. Lembramos que as motivações das sugestões nem sempre ficarão transparentes à análise, e que mais de uma motivação pode ocorrer na mesma sugestão.
- d) Por fim, quanto às **implicações**, temos apenas dois grupos: (1) sugestões que implicaram mudanças no MD a que se dirigiram; e (2) sugestões que não implicaram mudanças no MD a que se dirigiram.

Tendo em vista essa classificação, elencamos todas as sugestões que encontramos nos dois DCC no Quadro 6. Discutiremos esse quadro nos parágrafos seguintes.

**Quadro 6** - Quadro-resumo das sugestões de mudança nos MD, classificadas quanto ao momento em que são realizadas, quanto ao autor da proposta, tipologia (tipo de mudança e elemento a ser mudado) e implicações.

DCC	#	SUJEITOS	SUGESTÃO	TIPOLOGIA	Implicou mudança no MD?
27/07/2017	1	A3 → A1*	Dar opções ou exemplos que ajudem os alunos nas perguntas metacognitivas.	Substituição de pergunta.	Sim.
	2	PP → A2	Inserir título dentro da moldura que enquadra o texto.	Substituição de <i>layout</i> .	Sim.
	3	A1 → A4	Adicionar pergunta antes do texto para mobilizar saberes dos alunos.	Acréscimo de pergunta.	Sim.
	4	A5 → A3	Adicionar pergunta sobre as pistas textuais que permitem o reconhecimento do gênero de cada um dos gêneros trabalhados.	Acréscimo de pergunta.	Sim.
	5	A3 → A1	Adicionar perguntas para os alunos retomarem o que viram no texto.	Acréscimo de pergunta.	Não.
	6	PP → todos	Adicionar perguntas pensando na função social do texto.	Acréscimo de pergunta.	Não.
	7	A1 → A4	Substituir o texto por um outro que abrangesse mais a realidade local.	Substituição de texto.	Sim.
15/08/2017	8	A2 → A5	Mudar a ordem das perguntas que aparecem após o texto.	Relocação de perguntas.	Sim.
	9	A2 → A5	Trocar pergunta do tipo fechada por uma pergunta aberta.	Substituição de pergunta.	Não.
	10	PP → A4	Apresentar o texto no seu <i>layout</i> original da <i>web</i> .	Acréscimo de elementos multimodais nos textos.	Não.
	11	A2 → A2	Inserir questões para discussões em grupo.	Acréscimo de perguntas.	Não.
	12	A3 → A3	Substituir um dos textos escolhidos por um texto mais multimodal.	Substituição de texto.	Não.

Fonte: produzido pelo autor.

Nota: \*Inserimos o autor da sugestão e o autor do MD, nessa ordem, separados por uma seta. Portanto, leia-se “A3 → A1” como “sugestão de A3 para o MD de A1”.

O Quadro 6 nos mostra que houve sete sugestões (numeradas cronologicamente de 1 a 7) no DCC do dia 27/07/2017 e cinco sugestões (numeradas cronologicamente de 8 a 12) no DCC do dia 15/08/2017. A maior parte das sugestões partiu dos alunos; apenas três delas partiram do PP. É interessante notar que as sugestões 11 e 12 partem, respectivamente, dos sujeitos A2 e A3, e se voltam para eles mesmos, em um processo reflexivo verbalizado/compartilhado durante o diálogo.

Quanto ao tipo de mudança, podemos perceber que a maior parte das sugestões foi de acréscimo (seis, no total) e de substituição (cinco, no total). Apenas uma sugestão foi de relocação. Poderíamos interpretar a ausência de sugestões de supressão como mais uma marca de colaboração: sempre que percebiam elementos que, segundo eles deveriam ser retirados do

MD, os sujeitos tiveram o cuidado de propor elementos que os substituíssem, possivelmente como forma de evitar um esvaziamento dos MD dos colegas.

Quanto aos elementos a serem mudados, a maior parte das sugestões se referia às perguntas presentes nos MD (oito, no total). Poucas se referiam aos textos abordados ou a outros elementos que compõem os MD (quatro, no total). Essa preocupação maior com as perguntas do que com a escolha dos textos em ambos os diálogos poderia ser explicada por uma possível preocupação maior por parte do PP em propor à reflexão mais a forma de trabalhar os textos escolhidos pelos alunos, e menos a escolha dos textos. As implicações da ausência de reflexões mais profundas acerca da escolha dos textos serão discutidas na segunda seção de análise.

No Quadro 6, observamos também que apenas metade das sugestões implicou transformações nos MD. É curioso perceber que nenhuma das poucas sugestões feitas pelo PP implicou mudanças. Isso sugere que os alunos tendem a aceitar mais facilmente as sugestões feitas pelos colegas do que aquelas feitas pelo PP.

Em relação à motivação das mudanças nos MD, temos um exemplo, no excerto 11, de mudança motivada pelas leituras feitas na disciplina *Teorias e Prática de Leitura*. Nesse momento do DCC, o PP pergunta a A5 se as leituras acerca da Teoria dos Multiletramentos contribuíram para a escolha do gênero infográfico em seu MD.

**Excerto 11: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

PP: Queria até perguntar a A5: teve influência da teoria que a gente tava lendo? Foi pelas leituras de Multiletramentos que se fez?

A5: Sim, porque eu não tinha colocado... Eu pensei em colocar um infográfico, porque é multimodal, mas eu não pedi pra eles observarem as imagens. Aí eu acrescentei essa pergunta. (DCC, excerto 2.4).

No excerto 11, percebemos que as leituras e as discussões sobre o conceito de multimodalidade contribuíram para a produção do MD, como também influenciaram na escolha das perguntas. (Na fala de A5: “eu pedi pra eles observarem as imagens. Aí eu acrescentei essa pergunta”).

Nas páginas seguintes, destacaremos dois momentos dos DCC em que percebemos impactos das sugestões na configuração dos MD.

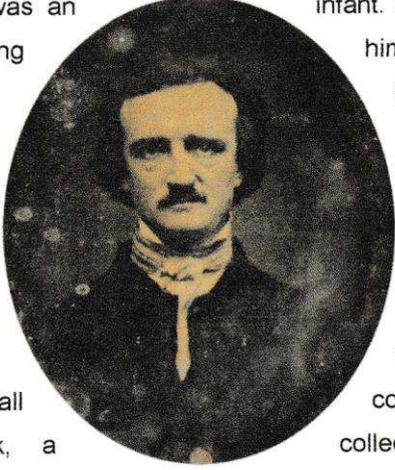
Podemos observar, na Figura 7, uma minibiografia de Edgar Allan Poe, obtida na Wikipédia, e apresentada por A2 na primeira versão de seu MD como atividade introdutória (*warm-up*) para o texto central do MD: um conto de terror de Poe. Como se vê na Figura 7, o

texto é apresentado separado das perguntas de compreensão que o seguem por uma borda que circunda todo o texto.

**Figura 7** – Minibiografia de Edgar Allan Poe apresentada na primeira versão do MD de A2.

### WARM-UP

#### *Who was Edgar Allan Poe?*

<p>Edgar Allan Poe was born on January 19, 1809. His parents were two touring vaudeville actors, David Poe Jr. and Elizabeth Arnold Hopkins. David left the family under unknown circumstances whilst Poe was an infant. When Poe was two, his mother died of tuberculosis, leaving him an orphan. The wealthy John Allan took Edgar into his home in Richmond, Virginia. In 1815, the Allan family moved to England. Young Poe went to an English private school. After five years, the family moved back to Richmond, Virginia.</p> <p>After moving back to Virginia, Poe entered the University of Virginia in 1826. While there, he gambled, lost money, and went into debt. John Allan became angry, and cut off all contact with Poe. In 1827, Poe published his first work, a collection of poetry titled, <i>Tamerlane and Other Poems</i>. Poe did not have his name published in the book; it was attributed to "a Bostonian."</p>		<p>When Poe was two, his mother died of tuberculosis, leaving him an orphan. The wealthy John Allan took Edgar into his home in Richmond, Virginia. In 1815, the Allan family moved to England. Young Poe went to an English private school. After five years, the family moved back to Richmond, Virginia.</p> <p>After moving back to Virginia, Poe entered the University of Virginia in 1826. While there, he gambled, lost money, and went into debt. John Allan became angry, and cut off all contact with Poe. In 1827, Poe published his first work, a collection of poetry titled, <i>Tamerlane and Other Poems</i>. Poe did not have his name published in the book; it was attributed to "a Bostonian."</p>
--	---	--

From [https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Allan\\_Poe](https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe)

1. Have you ever read some of his short stories or poems?
2. If yes, which is/are your favorite one/s?

Fonte: MD do aluno.

Durante o primeiro e o segundo diálogos, A4 ficou responsável pela análise do MD de A2. Em um determinado momento, quando provocada pelo PP a comentar sobre as perguntas que encontrou no MD do colega, A4 acaba por desencadear, sem querer, um conflito que culminou em uma mudança no MD de A2. Analisemos o excerto do diálogo abaixo.

#### **Excerto 12: trecho do DCC do dia 27/07.**

A4: Em cima tem uma pergunta, eu acho, da biografia.

PP: Ah, tem uma pergunta também?

A4: "Who was Edgar Allan Poe?"

A2: É o título do texto.

A4 e PP: Ah!

A4: É porque tá em cima.

PP: Olha que interessante! Tem a ver com *design* do texto. É porque o texto está dentro de um:: quadradinho, mas o título ficou fora. É interessante. Pode ser uma coisa para se modificar também, né?, quando for fazer outra versão, de colocar dentro do quadradinho. Acho que fica mais claro pro aluno. Eu também, eu acho que eu pensei também que era uma pergunta pra fazer antes e você depois ler o texto, que não teria título. Mas, realmente, ele tá centralizado, o que leva a gente a pensar “talvez seja o título”.

O trecho do diálogo acima se inicia com A4 tomando turno para destacar um ponto a respeito do texto de A2. O PP, que já analisara os MD de todos antecipadamente, e tendo talvez notado o mal-entendido de A4 e seu potencial para a criação de um espaço de conflito. A pergunta do PP, nesse contexto, além de espelhar a fala de A4, funciona como pedido de explicação. A4 sustenta, então o seu ponto de vista com a leitura da pergunta. Nesse momento, A2 esclarece que, na verdade, aquilo que A4 identificara como mais uma pergunta de compreensão se tratava do título do texto. A4 e o PP demonstram, então, surpresa com uma interjeição, e A4 atribui o mal-entendido à forma como o texto foi apresentado: “É porque [o título] tá em cima”.

É evidente, dado o contexto em análise, que a constatação de A4 não é apenas em relação ao fato de o título estar acima do texto (o que seria uma obviedade, visto que este é o lugar em que esperamos encontrar o título na maioria dos gêneros), mas em relação ao fato de que o título está fora da borda que circunda o corpo do texto.

O PP aproveita então esse momento para realizar quatro ações:

- 1) Destaca para todos o motivo do mal-entendido e sua relação com um aspecto multimodal do texto, ajudando a explicar o mal-entendido de A4 em sua interface com a teoria estudada (“Olha que interessante! Tem a ver com *design* do texto. É porque o texto está dentro de um:: quadradinho, mas o título ficou fora. É interessante.”);
- 2) Propõe uma mudança, de forma modalizada, e apresenta como suporte uma possível clareza maior para o leitor (“Pode ser uma coisa para se modificar também, né?, quando for fazer outra versão, de colocar dentro do quadradinho. Acho que fica mais claro pro aluno.”);
- 3) Apresenta a sua hipótese inicial a respeito do título, também como suporte à sua sugestão de mudança (“Eu também, eu acho que eu pensei também que era uma pergunta pra fazer antes e você depois ler o texto, que não teria título”); e

- 4) Para modalizar o discurso, destaca um suporte que sustenta a posição de A2 (“Mas, realmente, ele tá centralizado, o que leva a gente a pensar ‘talvez seja o título’”).

Podemos notar, observando a Figura 8, que o conflito gerado pelo mal-entendido de A4 culminou em uma mudança na disposição do título na versão seguinte do material de A2.

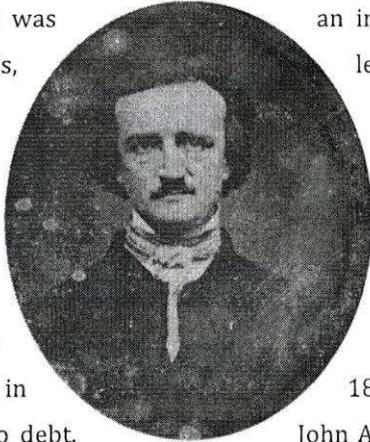
**Figura 8** – Mini-biografia de Edgar Allan Poe apresentada na segunda versão do MD de A2.

**WARM-UP**

*Who was Edgar Allan Poe?*

Edgar Allan Poe was born on January 19, 1809. His parents were two touring vaudeville actors, David Poe Jr. and Elizabeth Arnold Hopkins. David left the family under unknown circumstances whilst Poe was an infant. When Poe was two, his mother died of tuberculosis, leaving him an orphan. The wealthy John Allan took Edgar into his home in Richmond, Virginia. In 1815, the Allan family moved to England. Young Poe went to an English private school. After five years, the family moved back to Richmond, Virginia.

After moving back to Virginia, Poe entered the University of Virginia in 1826. While there, he gambled, lost money, and went into debt. John Allan became angry, and cut off all contact with Poe. In 1827, Poe published his first work, a collection of poetry titled, *Tamerlane and Other Poems*. Poe did not have his name published in the book; it was attributed to “a Bostonian.”



Source: [https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Allan\\_Poe](https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe)

1. Have you ever read some of his short stories or poems?
2. If yes, which is/are your favorite one/s?

Fonte: MD do aluno.

Curiosamente, A4 também pesquisou um verbete na Wikipédia para criar seu MD. Em sua primeira versão do MD, trouxe um trecho do verbete sobre o *Rock in Rio* e o relato apreciativo de uma pessoa que frequentou o evento na edição de 2016, também obtido na *web*. Vemos na Figura 9 o *layout* apresentado por A4. Podemos notar que os elementos multimodais do texto foram eliminados, sendo apenas a parte linguística extraída do texto.

**Figura 9** – Verbetes sobre o *Rock in Rio* e relato opinativo sobre o evento. Ambos apresentados na primeira versão do material didático de Isa.

01. Read the texts:

First text:

**Rock in Rio** is a recurring music festival originating in Rio de Janeiro, Brazil. It later branched into other locations such as Lisbon, Madrid and Las Vegas. Six incarnations of the festival were held in Rio de Janeiro, in 1985, 1991, 2001, 2011, 2013 and 2015, seven in Lisbon, in 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 and 2016, three in Madrid in 2008, 2010 and 2012, and one in Las Vegas, in 2015. The seventh Brazilian edition will happen from September 15 to 24, 2017. Brazilian entrepreneur and advertiser Roberto Medina was responsible for the inception and organization of the festival, as well as moving the 2004 edition to Lisbon, while controversially keeping the brand "Rock in Rio".

In 2011, Rock in Rio returned to its original location, Rio de Janeiro, with a new line-up of singers and groups. Rock in Rio is one of the largest music festivals in the world, with 1.5 million people attending the first event, 700,000 attending the second and fourth, about 1.2 million attending the third, and about 350,000 people attending each of the three Lisbon events. The first edition of the festival was held from January 11–20, 1985. Queen, George Benson, Rod Stewart, AC/DC and Yes were the headliners, each occupying top spot for two nights (Benson, however, ceded it to James Taylor for their second night in the same bill, due to the huge delay Taylor's extended performance had caused to his concert two days before). About 1.4 million people attended the 10-day-long festival.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rock\\_in\\_Rio](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock_in_Rio)

Second text:

In 2011 I was quite hooked to see the Guns, so not like virtually nothing of the festival itself, just the shows of the world stage. However, this year, a little more "experienced" in festivals, decided to meet the entire city of rock and little bothered to stand near the stage, which I believe to be a waste of time, sweat and patience, and that's the point I'm getting at. Of course, I don't have the patience to hear Rihanna, Katy Perry and their derivatives, however I NEVER turn down an invitation to attend the Rock in Rio, even on the nights more pops, you know why? Rock in Rio is much more than the shows of the world stage, Rock in Rio is a sum of party, friends, music, shows, attractions of the most varied, structure, giving sponsors a show on their guerrillas and actions, amusement park and more, and all this combined generates an unforgettable energy and inexplicable, who was already can understand.

<https://whiplash.net/materias/opinioes/231458-rockinrio.html>

Fonte: MD da aluna.

No trecho do diálogo que destacamos abaixo, temos o momento em que A1 propõe a A4 uma alteração na escolha dos textos.

**Excerto 13: trecho do DCC do dia 27/07/2017.**

A1: Nessa unidade aqui eu mudaria, por exemplo, é::: como tá falando sobre um evento, poderia ser um evento que... que:: abrangesse mais a realidade, o contexto das pessoas, é:::, que estão fazendo a atividade. Como, por exemplo, se fosse algo daqui de Campina Grande, poderia ser sobre o Parque do Povo, ou algo desse tipo, já que tem essa questão aqui: “Baseado nos dois textos,

desenvolva uma crítica positiva ou negativa sobre o *Rock in Rio*". Eu acho que poderia ajudar se o contexto fosse mais alcançável.

PP: Hmm. De trazer mais pra a realidade do aluno... É, poderia, por exemplo, relacionar com... com o Parque do Povo. Pensar assim: "tem a ver?", "o que você acha de parecido?", "o que você acha de diferente?".

A sugestão de A1 culminou em uma transformação no MD de A4. A partir da ideia apresentada por A1, A4 decidiu incluir no seu MD um contraste entre o *Rock in Rio* e o São João de Campina Grande. (Ver Figura 10). O material passa a se aproximar, assim, à "realidade do aluno". Desse modo, a inclusão do texto sobre o São João ampliaria os "movimentos de aprendizagem" (cf. KALANTZIS; COPE, 2005) que o MD desenvolvido por A4 promove. Assim, ao movimento de vivenciar o novo (*experiencing the new*), representado pelo *Rock in Rio*, se adiciona o movimento de vivenciar o conhecido (*experiencing the known*), representado pelo São João de Campina Grande.

**Figura 10** – Verbete sobre o *Rock in Rio* e texto informativo sobre o São João apresentados na segunda versão do MD de A4.

❖ Read the texts:

First text:

**Rock in Rio** is a recurring music festival originating in Rio de Janeiro, Brazil. It later branched into other locations such as Lisbon, Madrid and Las Vegas. Brazilian entrepreneur and advertiser Roberto Medina was responsible for the inception and organization of the festival, as well as moving the 2004 edition to Lisbon, while controversially keeping the brand "Rock in Rio".

In 2011, Rock in Rio returned to its original location, Rio de Janeiro, with a new line-up of singers and groups. Rock in Rio is one of the largest music festivals in the world. The first edition of the festival was held from January 11–20, 1985. Queen, George Benson, Rod Stewart, AC/DC and Yes were the headliners, each occupying top spot for two nights (Benson, however, ceded it to James Taylor for their second night in the same bill, due to the huge delay Taylor's extended performance had caused to his concert two days before). About 1.4 million people attended the 10-day-long festival.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rock\\_in\\_Rio](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock_in_Rio)

Second text:

Caruaru is a small city of about 300,000 people, in Pernambuco State. Campina Grande has a population of 385,000 people and is in Paraíba State. During the month of June these two cities go through a great transformation. The government and the residents organize themselves to make Festa Junina into a massive tourist attraction. In 2009 each city was visited by about 2 million tourists, as well as journalists from all over Brazil who went to cover the events. In the Northeast it is common for a Festa Junina to be called "Saint John". Campina Grande says it organizes "the world's biggest Saint John." But Caruaru says the same thing. Each city holds dozens of events in a period of at least 30 days, including shows played by leading names in Brazilian popular music. Throughout this period, the parties drive the local economy

Fonte: MD da aluna.

Em um trecho da entrevista coletiva realizada dois meses após a experiência de produção dos MD, o PP pergunta aos professores em formação se a experiência foi significativa. Destacamos a resposta de A4 abaixo.

**Excerto 14: trecho da entrevista coletiva realizada em 09/11/2017.**

A4: Eu gostei. Somente quando A1 falou e comentou a minha [atividade], eu gostei bastante, porque eu não tinha pensado nisso. Eu acho que é legal compartilhar.

Este recorte da fala de A4 nos permite perceber que, para ela, a experiência foi significativa pelo fato de que o olhar de A1 para o material que A4 produzira permitiu uma expansão das possibilidades de abordar novos temas sobre os quais não havia pensado.

Destacamos, até aqui, os papéis tanto do professor como dos alunos na criação de espaços colaborativos, através da linguagem, nos momentos de diálogo. É importante destacar, no entanto, a valoração dos sujeitos da pesquisa acerca da realização dos diálogos em sala de aula, para que compreendamos como os alunos se posicionaram a respeito dessa experiência.

Coletamos as percepções dos alunos acerca dos diálogos através de avaliações sobre a forma como a disciplina estava sendo conduzida. Em dois momentos, aproximadamente à metade, e ao final da disciplina, cada aluno recebeu uma folha de papel na qual pedimos que destacassem os pontos positivos e os pontos negativos em relação ao andamento da disciplina (pedimos que levassem em conta metodologia, avaliação, conteúdos trabalhados, etc.). De forma a garantir que os alunos se sentissem mais à vontade para avaliar, pedimos que não informassem seus nomes nas folhas que receberam. Notamos que quatro dos cinco sujeitos destacaram, dentre os pontos positivos, elementos que têm relação com a abertura ao diálogo em sala de aula. Destacamos alguns desses pontos a seguir<sup>45</sup>.

**Excerto 15: trechos dos *feedbacks* em relação à disciplina “Teorias e Prática de Leitura”, coletados em aula.**

- a) **“Discussão em grupos:** Torna a participação na aula mais acessível a alunos reticentes, sendo uma **participação colaborativa**”
- b) [O professor] **“escuta todas as opiniões** apresentadas”
- c) [O professor] **“Aceita os pontos de vista.”**

---

<sup>45</sup> A transcrição de todas as respostas encontra-se no Apêndice D – Avaliações da disciplina.

d) [O professor] “**considera** as ideias dos alunos como algo que gera **discussão** ou como **acrécimo** a aula, nunca demonstrando que o aluno cometeu um erro ao dar determinada **opinião**.”

Percebemos, no *feedback* dado pelos alunos, que a disposição, por parte do PP, em ouvir e considerar o ponto de vista dos alunos foi sempre destacada como ponto positivo. Podemos afirmar, a partir dos dados acima, que, de forma geral, os alunos perceberam o diálogo tanto como um fator que contribuiu para uma mudança de sua postura em sala de aula como algo que despertou um maior interesse por parte da turma.

Os pontos que destacamos nos DCC e nas percepções dos sujeitos da pesquisa até aqui nos permitem afirmar que houve colaboração em ambos os diálogos e que essa colaboração foi percebida como positiva para a formação desses professores. Percebemos que houve engajamento de todos os participantes da Atividade no sentido de produzir um Objeto compartilhado, e a Atividade, mediada pela linguagem, resultou, na maior parte das propostas, na transformação do MD em diversos âmbitos.

Acreditamos, porém, que apesar de existir colaboração entre todos os sujeitos da Atividade, é difícil afirmar que tenha havido uma ruptura com o senso comum, no sentido de uma compreensão crítica do papel histórico-social que os participantes desempenham nos contextos em que estão inseridos.

Poderemos verificar este fato de forma mais clara quando buscamos nas propostas feitas em sala menções à possibilidade de construção coletiva de conhecimentos através do diálogo. Esse tipo de proposta apareceu apenas uma vez, em uma fala de A2, que interpretamos como uma reflexão-proposta para si mesmo: “Eu queria trabalhar mais com o gênero do texto. Mas eu poderia também usar questões pra discutir em grupo. E também não usei. É bem individual mesmo minha atividade.” Essa constatação aconteceu próximo ao encerramento do segundo diálogo. Mas, talvez por não ter sido problematizada coletivamente, não incidiu em mudanças na última versão do MD de A2. Nenhuma das questões em sua última versão do material propõe reflexões coletivas, nem abre espaço para discussões. A perspectiva de sujeito que os MD apresentam, sem exceções, é um sujeito individual, a-histórico, e cujas ideias são fruto de sua própria racionalidade.

É curioso perceber que, apesar das valorações positivas dos sujeitos sobre a abertura ao diálogo, que vimos acima, essas valorações não se converteram em mudanças consideráveis na forma como produzem os seus MD.

Isso nos leva a pensar que, nos espaços de abertura ao diálogo crítico-reflexivo, há criticidade até um determinado limite, pois a premissa da pluralidade de perspectivas de que parte o DCC é limitada. Ocorre que todos os participantes compartilham entre si o que há de mais fundamental em suas existências: as instituições que moldam seus comportamentos desde a infância: a família tradicional, a religião cristã, o estado burguês, a sociedade de mercado, os valores ocidentais contemporâneos. A pluralidade de perspectivas será, assim, superficial, a não ser que haja um esforço contínuo de crítica às concepções hegemônicas que influenciam até no nível do inconsciente.

As forças da ideologia estão tão incorporadas (no sentido de tornadas corpo) nas práticas cotidianas, que a superação desta é uma tarefa árdua. E é justamente isso que parece explicar o fato de que nenhum dos MD tenha superado efetivamente uma perspectiva individualista de sujeito.

No entanto, cabe destacar uma mudança de perspectiva que vislumbramos em uma das respostas de A5 aos questionários *on-line*. No excerto 16, apresentamos as respostas de A5 à pergunta “qual é o papel social do professor de inglês?”.

**Excerto 16: Respostas de A5 aos questionários *on-line* (respostas obtidas em 10/05/2017 e 17/08/2017, respectivamente).**

A5, Resposta 1. O professor de inglês tem o dever de levar aos alunos os mesmos debates e questões promovidas por qualquer outro professor de outra disciplina. Tentando envolver essas questões sociais, com seus objeto de ensino [sic]. **É importante que o professor não só repasse conhecimento, mas tenha uma relação com os alunos que permita o desenvolvimento de um ser crítico.** O professor de inglês nesse contexto, pode trazer aos alunos outras perspectivas de outros lugares do mundo, por exemplo, já que o inglês é uma língua estrangeira.

A5, Resposta 2. O professor de inglês, assim como qualquer outro professor, deve não só ensinar os conteúdos da sua disciplina, mas também relacioná-los com **questões sociais**, incitar nos alunos um **pensamento crítico, promover momentos em que se haja questionamento e aceitação do ponto de vista do outro.**

No excerto 16, vemos que, embora a primeira resposta de A5 já marcasse a importância das questões sociais e do pensamento crítico na relação do professor com os alunos, a segunda resposta traz esses elementos de uma forma mais aberta ao diálogo. Se, na primeira resposta, o professor aparece como aquele que traz a diversidade de perspectivas para a sala de aula, na segunda resposta, o professor aparece como aquele que promove “questionamento e aceitação

do ponto de vista do outro”. Essa mudança nos parece significativa para futuras implicações metodológicas dessa professora em formação.

Acreditamos que o exemplo que demonstramos no excerto 16 nos mostra que um enfoque contínuo na abertura de espaços dialógicos nos contextos de formação inicial, em que se dê voz e espaço para ouvir os alunos/professores, pode trazer contribuições para a formação desses sujeitos. Embora nos pareça difícil superar a visão hegemônica reducionista de sujeito como indivíduo a-histórico e independente do outro para a construção de suas ideias, acreditamos que nossa experiência demonstra que essa perspectiva pode, sim, ser desafiada em sala de aula.

#### **4.2 Identidades entre o tradicional e o contemporâneo: conflitos entre o pensamento complexo e a reprodução social na esfera profissional**

Apresentaremos, nesta seção, o argumento de que a construção das identidades dos sujeitos desta pesquisa se dá numa ambivalência entre uma forma de pensar complexa permeada pela realidade digital e estruturas sociais que sedimentam fortemente a imagem e o agir da figura do professor. Situaremos os sujeitos em sua historicidade como nativos digitais, permeados simultaneamente por um processo tradicional de formação, engendrado pela academia, que irá de certa forma moldar quem esse sujeito é e para onde ele está sendo levado em sua formação enquanto profissional.

Como afirmamos em nosso capítulo metodológico, os sujeitos aqui investigados são nativos digitais, de acordo com a definição de Prensky (2001). Assim, as Atividades Sociais de que participam esses sujeitos no cotidiano estão muitas vezes mediadas por instrumentos digitais. Isso significa que todos integram ativamente no dia-a-dia Atividades que envolvem uma inumerável diversidade de gêneros digitais<sup>46</sup>.

Além disso, a forma como aprendem (seja em contextos institucionais, seja fora deles) será também diferente da maneira como aprendiam as gerações anteriores, devido às diversas

---

<sup>46</sup> Poderíamos listar aqui, dentre os mais frequentes: conversa de *Whatsapp*, meme, comentário compartilhado no *Facebook*, *gif* animado, chat em rede social, clipe musical, lista de *links* em ferramenta de busca, mensagem de e-mail, notícia em página da *web*, comentário opinativo em postagem, dentre outros.

implicações cognitivas que discutimos com base em Lankshear e Knobel (2003), no segundo capítulo.

Um fato que ilustra esse argumento é o destaque em um *feedback* realizado durante o período de geração de dados, em que um dos sujeitos ressaltou dentre os “pontos negativos” da disciplina o fato de o PP utilizar mais “textos com linguagem verbal [...] que textos multimodais”. É notável que houve uma influência das leituras teóricas, que se reflete na escolha do termo “multimodais”. Não poderíamos negar, no entanto, que, ao se apropriar do discurso teórico, esse sujeito compreende que textos multimodais poderiam contribuir com as aulas.

Esse destaque aponta para a necessidade de um olhar para a diversidade de formas de aprender que se expande nessa geração que está entrando nas universidades. Ainda que nem sempre verbalizada, essa necessidade de uma combinação de linguagens para produção de sentidos se faz cada vez mais presente, mas não se reflete ainda na maioria dos gêneros acadêmicos: os artigos científicos e livros teóricos, com poucas exceções, raramente apresentam suportes multimodais para a construção de sentidos.

Vemos no, Quadro 7, que, em consonância com o esperado para sujeitos imersos na cultura digital, a maior parte dos sujeitos da pesquisa se valeram de páginas da *web* como fontes para **seleção dos gêneros discursivos** a serem trabalhados em seus MD. No entanto, curiosamente, nenhum dos MD vai promover, por exemplo, atividades ou discussões que envolvam uso da *web* para os alunos a que se dirigem.

**Quadro 7** – Gêneros discursivos apresentados nos MD, em sua última versão.

Sujeito	Gêneros	Fontes
A1	Artigo de divulgação científica.	Página da <i>web</i> .
A2	Verbete da <i>Wikipedia</i> ; Conto de Terror.	Página da <i>web</i> . Livro literário.
A3	Texto informativo de livro didático; Romance Fantástico Infante-Juvenil; Biografia.	Livro didático. Livro literário. Livro não-literário.
A4	Verbete da <i>Wikipedia</i> .	Página da <i>web</i> .
A5	Infográfico.	Página da <i>web</i> .

Fonte: Produzido pelo autor.

É importante notarmos que, dos textos escolhidos, somente o infográfico é um gênero de surgimento mais recente. Todos os demais gêneros apresentados nos MD já existiam antes do advento da Internet, e migraram dos suportes analógicos (revistas, livros, enciclopédias) para os suportes digitais (páginas da *web*). (Cf. MENEZES, 2009, 2010).

O que ressaltamos aqui é que a escolha dos gêneros que os sujeitos da pesquisa consciente ou inconscientemente consideraram “apropriados” para o trabalho em sala de aula mostra também, de certa forma, o que deve ser “deixado de fora” (cf. CORACINI, 2003), ou seja, o que deve estar “do lado de lá” dos muros da sala de aula. E os gêneros que encontramos em nosso *corpus* são, na maior parte, o que Rojo (2012, 2017) denomina “gêneros canônicos”, aquelas coleções clássicas autorizadas para a didatização (verbete, artigo de revistas, romance, conto etc.): os gêneros literários, de preferência os clássicos, e os gêneros da esfera jornalística.

É curioso notar que parece haver um conflito na construção de suas identidades, pois, por um lado, quando desempenham o papel de alunos, os sujeitos da pesquisa notam que aprenderiam melhor se houvesse maior uso de textos que tradicionalmente são deixados à margem das esferas acadêmicas. Por outro lado, quando desempenham a atividade de produção de MD, escolhem os textos canônicos, socialmente mais valorizados.

Acreditamos que em nosso *corpus* se delineia um embate entre uma subjetividade construída em uma realidade permeada pelo mundo digital e uma *performance* que reproduz ou tenta reproduzir uma imagem tradicional do professor.

Essa força reprodutiva das formas tradicionais de construção do pensamento se observa não só na escolha dos gêneros, como vimos até aqui. Ela se dá também na **linearização das perguntas** elaboradas para os MD. Para ilustrar esse argumento, analisemos as perguntas que A4 desenvolveu para trabalhar os textos sobre o “Rock in Rio” em sua primeira versão do MD<sup>47</sup>.

**Excerto 17: perguntas extraídas da primeira versão do MD de A4.**

- (a) Quando e por quem o “Rock in Rio” foi criado?
- (b) O que é o “Rock in Rio” e quantas pessoas visitam esse evento?
- (c) Qual é a opinião do segundo texto sobre o “Rock in Rio”?
- (d) Levando em conta o que você leu nesses textos, qual é a sua opinião sobre ele? Explique sua resposta.

---

<sup>47</sup> No original: “1. When and for whom the ‘Rock in Rio’ was created? 2. What is ‘Rock in Rio’ and how many people visit this event? 3. What is the opinion the second text about ‘Rock in Rio’? 4. Concern what do you study and read in those texts, what is your opinion about him? Explanation your answer.”

Como vemos no excerto 17, A4 criou duas perguntas, (a) e (b), sobre o conteúdo do texto, uma questão global (c) sobre o segundo texto e uma pergunta (d) sobre a opinião dos alunos. Destacamos a linearidade no sequenciamento dessas perguntas: o caminho proposto vai dos elementos particulares para o geral, do mais simples ao mais complexo, de dentro para fora, do fato à opinião, em uma divisão dos processos cognitivos típica do pensamento tradicional.

Ao analisar discursos de professores em formação e professores-formadores de uma universidade privada do estado de São Paulo, Costa (2015) destaca processos narrativos-descritivos de ações que o autor categoriza como “linearização” de procedimentos e deveres. Para o autor, esse processo de dependência sequencial de procedimentos ocorre em diferentes níveis (profissional e pessoal) e por diferentes sujeitos (docentes e discentes). Costa (2015, p. 85) explica que a “linearização”, alinhada com os ideais da modernidade, se trata de um “funcionamento discursivo que estabelece fases lineares que parecem tentar ordenar ou organizar as ‘dificuldades’ [...], priorizando-as de diferentes maneiras”. No discurso dos professores-formadores, por exemplo, comumente se estabelece uma sequência, “na qual, no primeiro momento, é preciso romper com a expectativa dos alunos com relação ao professor universitário de inglês para, em seguida, formar um falante da língua”. (COSTA, 2015, p. 78).

Encontramos mais um exemplo desse pensamento linear nas perguntas trazidas por A3, em sua segunda versão do MD, que transcrevemos abaixo<sup>48</sup>.

**Excerto 18: perguntas extraídas da segunda versão do MD de A3.**

3. Agora leia o texto novamente. Desta vez, para resumir a ideia principal de cada parágrafo, mesmo que você não conheça todas as palavras do texto.
4. Responda às perguntas:
  - a. Sobre o que é o texto?
  - b. O que é um Prêmio Nobel de Literatura?
  - c. Como um autor pode ganhar o Prêmio Nobel?
  - d. Qual o valor do prêmio?
  - e. *Ghost-writers* podem ganhar o Prêmio Nobel?
5. Discuta o texto com o seu colega, você pode seguir estas questões:
  - a. Você conhece algum dos autores mencionados no texto?
  - b. Por que você acha que tão poucas mulheres ganharam o Prêmio Nobel?

---

<sup>48</sup> No original: “3. Now read the text again. This time to summarize the main idea of each paragraph, even if you do not now [sic] all the words on the text. 4. Answer the questions: a. What is the text about? b. What is a Nobel Prize for Literature? c. How can an author win the Nobel Prize? d. How much is the prize? e. Can ghostwriters win this award? 5. Discuss the text with your partner, you can follow these questions: a. Do you know any of the authors mentioned on the text? b. Why do think so few women have won the Nobel Prize? c. Who are the most famous writers in your country?”.

c. Quem são os autores mais famosos no seu país?

Observamos, no excerto 18, que o MD de A3 mobiliza o aluno primeiro para a compreensão de cada parágrafo (questão 3), depois para questões pontuais do texto (questão 4), e só então para a discussão em grupos que irão envolver seus pontos de vista. Ou seja, também aí há uma linearidade que vai da compreensão do texto para só então mobilizar o ponto de vista do leitor.

Passemos agora às perguntas que A5 criou para compreensão do infográfico em sua primeira versão do MD<sup>49</sup>:

**Excerto 19: perguntas extraídas da primeira versão do MD de A4.**

- (a) Onde foram encontradas as primeiras vítimas do vírus?
- (b) Qual a solução para pessoas com a doença?
- (c) Você já ouviu falar sobre ebola antes? O que você pensa sobre, agora que obteve mais informação?
- (d) Leia o texto novamente, escreva quatro palavras cognatas e procure o significado delas no dicionário.
- (e) No quadro abaixo há um problema. Considerando o que você já sabe sobre Ebola, escreva uma solução para esse problema. ‘Sua amiga, que estava de férias, começou a se sentir mal. Ela está sentindo dores de cabeça, vomitando e sangrando. Mesmo com esses sintomas, ela decide ficar em casa até melhorar.’

Como vemos no excerto 19, as perguntas “a” e “b” são atividades de decodificação, que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto e não exigem inferências ou reflexões que vão além da superfície do texto. Já “d” é uma pergunta metalinguística, que se volta para a estrutura do texto, mas que também não trabalha a compreensão do texto.

O último enunciado de A5, letra “e”, propõe um problema que mobiliza o aluno a se imaginar em um contexto da vida real em que o texto poderia ser mobilizado como forma de agir no mundo. É uma pergunta que põe o aluno em uma posição crítica e criativa de solução de um problema. Esse é um exemplo de pergunta dialógica (NININ, 2013), que move o aluno para a ação, e que tem potencial para a troca de pontos de vista e abertura à diversidade de ideias.

---

<sup>49</sup> No original: “Where did the first victims from the virus were find [sic]?; What is solution for people with the disease?; Have you ever heard of Ebola before? What do you think about it, now that you got more information?; Read the text again write four cognate words and look their meaning on the dictionary. In the following box there is a problem, considering that you already know about the Ebola, write a solution for this problem. ‘Your friend, that was in a vacation, starts to feel sick. She has been having head aches [sic], vomiting, rashes in her skin, and also bleeding. Even with this symptoms [sic], she decides to stay home until she gets better.’”

É evidente, portanto, nos excertos apresentados, um padrão no sequenciamento dos enunciados dos três sujeitos que mostramos até aqui. Os enunciados vão quase sempre da compreensão das partes para a compreensão do todo, do texto para a opinião sobre o texto, do explícito para o implícito. Olhando por esse aspecto, os MD produzidos por todos os sujeitos poderiam parecer tão distantes de uma epistemologia digital (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) ou do paradigma da complexidade (cf. MORIN, 1999) quanto qualquer MD produzido no século passado.

A questão que nos intriga neste ponto é justamente a razão para que sujeitos imersos em uma sociedade altamente digitalizada pareçam reproduzir nos seus MD o pensamento característico de uma conjuntura sócio-histórica anterior, em conflito inclusive com as suas próprias práticas cotidianas permeadas pelo digital.

Alguns pontos que podem esclarecer esta questão emergiram em uma entrevista posterior à conclusão da disciplina. Trazemos abaixo um trecho da entrevista coletiva, realizada dois meses após a produção dos MD, em que, a partir de um pedido do PP, os sujeitos de pesquisa dão razões para a escolha dos textos que incluíram nos MD.

**Excerto 20: trecho da entrevista coletiva realizada após o fim da disciplina Teorias e Práticas de Leitura (09/11/2017).**

PP: Pensando naqueles textos que vocês escolheram pros materiais didáticos... Que explicação vocês dariam pra ter escolhido aquele e não um outro? Teve algum motivo especial? Só pra saber a motivação de vocês, assim...

A5: No meu caso, foi porque eu **achei que a leitura seria mais dinâmica**: se fosse um infográfico, já que o público-alvo eram crianças ou adolescentes... **Ficaria muito monótono um texto corrido**, e se fosse um infográfico com imagens e coisas, **seria mais interessante** pra ler.

PP: Hum-hum. Tipo uma forma de chamar atenção... Ok.

A2: Eu escolhi o texto de Poe **porque é o meu gênero favorito e é o autor que eu mais gosto**. O autor que eu mais gosto. Foi mais por isso, mesmo. Só por **questão de gosto**. É uma versão adaptada para o nível B1, eu acho. É. Porque o texto em si em inglês é bem maior.

PP: Hum-hum.

A3: Eu acho que a minha perspectiva foi bem parecida com a de A2, mesmo. **Eu queria trabalhar gêneros diferentes**, e::: **eu vi um livro que trabalhava com biografia e romance**. Aí eu pensei em trabalhar esses dois. Aí eu **peguei os meus favoritos**. Eu tinha uma biografia já de Lady Gaga, aí eu só traduzi. E eu peguei um livro de Harry Potter.

PP: Tua escolha foi mais pelo gênero mesmo...

A3: Isso.

PP: E teve um motivo pra tu escolher esses gêneros?

A3: Foi porque quando eu vi o livro que tinha sobre um ((indistinguível)) sobre gêneros, aí tinha biografia, autobiografia e romance. Aí eu pensei em

trazer esses dois, mesmo. Só tirei a autobiografia porque eu achei que ficou muito texto. Mas, salve engano, na primeira versão tinha uma autobiografia. Eu não tenho certeza. Aí foi só, assim, uma escolha... **Não teve nenhum motivo específico, tipo deixar a leitura mais dinâmica, como A5. Foi mais porque eu gostava mesmo.**

A1: A minha motivação foi só, assim... Eu queria ter um título chamativo no texto, e alguma coisa que atraísse a atenção e despertasse a vontade de ler.

A4: Por que o *Rock in Rio*? **Porque aconteceu esse ano, e também por causa que a maioria dos jovens conhecem o *Rock in Rio*.** E aí com as avaliações e as correções veio a ideia de comparar com a região Nordeste. Aí foi a **sugestão de A1**, aí eu peguei, que no caso seria o São João.

Há diversos pontos que chamam a atenção nesse recorte da entrevista. Em primeiro lugar, percebemos que A1, A4 e A5 levaram em conta os sujeitos para os quais os MD se voltariam (ainda que imaginariamente). Houve, por parte dos três, uma tentativa de aproximação com o provável leitor dos textos que produziram, seja pela familiaridade do tema (no caso de A4), seja pela possibilidade de despertar a curiosidade através do título (no caso de A1), seja pelo caráter mais “dinâmico” do texto (no caso de A5). Os outros dois sujeitos, A2 e A3, escolheram o gênero com base em seus interesses pessoais, sem levar em conta os prováveis interesses do leitor.

É curioso notar também alguns fatores que influenciaram as escolhas dos textos de A3 e A4. A menção explícita de A3 a um livro didático (“eu vi um livro que trabalhava com biografia e romance”) corrobora o que temos destacado neste ponto da análise: que artefatos e práticas culturais anteriores contribuem para a formação da identidade do professor. Quando o sujeito vê apenas certos gêneros repetidamente presentes nos livros didáticos, constrói a ideia de que aqueles são gêneros que podem ser didatizados. Os gêneros que sempre estiveram fora dos muros da escola tendem, assim, a permanecer fora dela.

Por sua vez, A4 traz em sua fala uma contribuição do DCC para a transformação de seu MD: a sugestão feita por A1 contribuiu para transformar sua produção. De acordo com A4, a inclusão de outro texto em seu MD se deu a partir da sugestão de A1.

A entrevista esclarece que a escolha pelo cânone já tinha sido feita desde a primeira versão dos MD, quando, na primeira aula da disciplina *Teorias e Prática de Leitura*, foi solicitada aos sujeitos a produção de um MD que trabalhasse a leitura em língua inglesa. Depois, ao longo do curso, esse MD foi modificado, mas os textos escolhidos se mantiveram lá. As marcas dessas escolhas partiram muito mais do contexto de formação anterior em que os sujeitos estão inseridos.

Talvez o que encontramos aqui não seja uma reprodução inconsciente que parte da representação de professor que os sujeitos aqui investigados têm, mas até mesmo fruto de um constrangimento cotidiano que parte da própria experiência desses alunos na universidade. Dito de outro modo, talvez a escolha por evitar textos que dialoguem mais com as experiências da vida digitalizada contemporânea tenha relação com a questão do cumprimento de uma tarefa/demanda proposta pelos professores.

À luz da TASHC, compreendemos a produção desses MD enquanto inserida em um contexto sócio-histórico-cultural, o que implica não olharmos para os sujeitos de nossa pesquisa como se estivessem isolados. Há diversas questões que subjazem tudo aquilo que os sujeitos produzem: suas histórias e experiências de vida, recortes de classe, de raça, crenças e valores que são moldados culturalmente. Somam-se a tudo isso todas as experiências anteriores nas trajetórias formativas desses sujeitos e as relações de poder<sup>50</sup> que subjazem a vida na universidade.

Alguns indicadores das complexas relações entre os sujeitos e a universidade no contexto de nossa pesquisa emergem em não só em diversos momentos nas falas e atitudes dos alunos, que veremos a seguir, como também em um número que não poderia passar despercebido: a quantidade de alunos na turma. A IES oferece anualmente 25 vagas para o curso de Letras-Inglês. A turma que participou desta pesquisa cursava então o quinto período. Porém, só contava com oito matriculados na disciplina obrigatória *Teorias e Prática de Leitura em Língua Inglesa*, sendo que, desses oito, seis eram da mesma entrada (2015.1) e duas eram alunas de turmas anteriores. Se essa turma fosse concluinte, a evasão seria já de 72%<sup>51</sup>. Tendo em vista ainda estarem na metade do curso, a projeção de evasão para esta turma é ainda maior. Faltam-nos dados para considerações mais assertivas a esse respeito; no entanto, essa alta taxa de evasão poderia ser sintomática de relações conflitivas entre professores em formação e formadores.

Em alguns excertos das falas dos sujeitos da pesquisa, percebemos também sinais que apontam para experiências negativas na relação desses sujeitos com a instituição. Esse fato se

---

<sup>50</sup> Usamos aqui o conceito de Foucault (2003).

<sup>51</sup> Precisamos relacionar esse número com a taxa média de evasão nas IES brasileiras, que é de 22%, tendo essa porcentagem se mantido nos últimos 15 anos. (LOBO, 2017).

faz mais evidente em dois pontos dos *feedbacks*, escritos por sujeitos diferentes, que reproduzimos a seguir.

**Excerto 21: trechos dos *feedbacks* de dois dos sujeitos de pesquisa.**

- a) “Essa é a única disciplina que me faz querer vir para a universidade; e isso é ótimo. **As outras cadeiras estão sendo uma péssima experiência para mim e estou tendo muitas crises de ansiedade por causa delas** (não porque são difíceis, pois minhas notas estão boas em todas), então essa disciplina é realmente uma válvula de escape para mim.”
- b) “todas as leituras feitas até o momento foram de fácil compreensão, evitando que fôssemos obrigados a fazer uma leitura irritante e possibilitando nossa participação nas aulas, diminuindo a **visão de “turma silenciosa” que os professores tem** [sic] sobre a nossa turma.”

Chama a atenção, no excerto 21.a, o relato de crises de ansiedade. De acordo com Victoria (2013), algumas das causas para patologias como ansiedade e depressão nas universidades são a sobrecarga de responsabilidades, a insegurança e as expectativas em relação ao mundo profissional. A autora aponta, com base em Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), a falta de confiança dos universitários no seu próprio desempenho como maior propulsor de distúrbios psicossomáticos.

Apesar de não ficar claro, no excerto 21.a, qual a razão para as crises de ansiedade, o aluno afirma que estas não se relacionam ao nível de exigência ou de complexidade das disciplinas que está cursando. Considerando que o sujeito restringe as experiências negativas às “outras cadeiras” e não a questões relativas ao mundo profissional ou à relação com os colegas, temos um relato de crises de ansiedade no meio acadêmico com causas outras que não as mais comuns, apontadas nos estudos que citamos acima (VICTORIA, 2013; CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005).

Em um estudo sobre a relação entre estressores, estresse e ansiedade, Margis e colaboradores (2003) apontam que eventos da vida como relações interpessoais podem ser provocadores de estresse. “Se a resposta ao estresse gerar ativação fisiológica frequente e duradoura ou intensa, pode [...] predispor ao aparecimento de transtornos de ansiedade entre outros transtornos mentais.” (MARGIS et al., 2003, p. 72).

Acreditamos que um possível conflito com outros professores pode ser um fator que tenha contribuído para a sensação de ansiedade que o sujeito mencionou acima. Um ponto que dá suporte para esse argumento é o relato que emergiu na entrevista coletiva, que reproduzimos

a seguir. No excerto 22, o PP discute com os alunos a percepção que eles têm de si mesmos como “turma silenciosa” e as possíveis causas para essa identidade.

**Excerto 22: trecho da entrevista coletiva, realizada em 09/11/2017.**

A1: E professor, é::, eu acho que o que você falou é certo sobre a gente ser silencioso no começo por influência de outras disciplinas anteriores. Porque, por exemplo, até hoje tem disciplina que a gente É silencioso. Porque **a gente não tem motivo pra participar da aula**, porque se a gente participa da aula, a gente é “desinfluenciado”, entendeu?

PP: Entendo. Porque, tipo, você sente que tá, tipo, interrompendo a aula?

A1: Não. Porque o *feedback* da nossa participação não serve, não é bom. É negativo.

PP: Hum. Entendi. Eu já participei de aula que era assim: mesmo quando o professor queria que a gente participasse, era alguma coisa assim do tipo “e aí, o que é?”. E aí todo mundo vai tentar adivinhar o que é.

A3: É tipo assim: o *feedback* é negativo, mesmo.

A1: É. É melhor ficar calado, senão vai sair chorando da aula.

PP: Hum-hum.

A1: Por exemplo, “*shut up!*”.

PP: E qual é a diferença dessa [aula]?

A1: É o oposto. (risos).

De acordo com o relato de A1 e A3, há disciplinas em que os alunos deixam de participar por medo do que chamam “*feedback* negativo” por parte dos professores. O relato sugere que, nesses casos, os professores ativamente desestimulam a participação dos alunos nas aulas, exigindo que se calem quando tentam participar.

Levando esses relatos em conta, e assumindo a universidade como uma instituição em que os alunos aprendem a produzir mais de acordo com as exigências dos professores do que de acordo com o que acreditam, é possível que tenha havido uma influência nesse sentido quando da produção dos MD. Em outras palavras, existe um peso considerável das relações interpessoais entre professores e alunos que pode ter impactado nos caminhos escolhidos para a elaboração dos seus materiais.

Desse modo, essas questões se somam às ambivalências entre o tradicional e o contemporâneo na formação das identidades dos sujeitos que estudamos nesta pesquisa. As razões que levam às escolhas pelos gêneros textuais canônicos podem ser mais profundas, encontrando lugar nas relações conflitivas entre professores e alunos. Isto é, é possível que as imposições vividas na universidade tenham influenciado na produção dos MD, principalmente nos primeiros encontros.

A partir da análise dos excertos 21 e 22, percebemos também valorações muito positivas em relação à experiência da disciplina *Teorias e Prática de Leitura*: os *feedbacks* mencionam que a disciplina serve como “válvula de escape”, que é a única que motiva a ir para a universidade e que possibilita a participação dos alunos. Isso nos leva a acreditar que a relação professor-aluno neste caso foi distinta da relação nas outras disciplinas. Contudo, essas percepções não foram suficientes para uma reelaboração das versões posteriores dos MD com menos influências de concepções mais tradicionais de linguagem e de ensino-aprendizagem.

Esse entrelaçamento do tradicional e do novo nas concepções que permeiam não só a produção de materiais didáticos como também todo o agir docente não são algo pontual ou singular, embora possa parecer contraditório, caso compreendamos a sociedade e os sujeitos contemporâneos como ontologicamente distintos daqueles da sociedade sólido-moderna de que trata Bauman (2012).

A questão é que a ênfase nos elementos que distinguem o modo de ser dos sujeitos no mundo contemporâneo daqueles que viviam em épocas anteriores pode nos levar a rotulações simplistas. Termos como “nativos digitais” ou “sociedade digital” podem guiar nossa percepção na tentativa de encontrar nesses sujeitos apenas características típicas do mundo tecnológico.

No entanto, as relações que irão constituir as identidades são mais complexas; os sujeitos estão inseridos em contextos sócio-históricos em que se entrelaçam, às vezes de forma ambivalente ou conflitiva, influências culturais anteriores e tendências mais recentes. Dialogamos aqui com a observação de Coracini (2003b):

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, como querem algumas correntes linguísticas. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (CORACINI, 2003b, p. 243).

Nessa mesma direção, Costa (2008, p. 33) afirma que

pensar na identidade do professor nos tempos atuais, é pensar num sujeito que não está limitado a dois pólos, obrigando-se a optar entre esse ou aquele, mas, na verdade, trata-se de um sujeito que transita entre esses pólos, cujas características coexistem simultaneamente.

Reiteramos a necessidade de refletirmos, em nossas investigações, sobre essas interrelações entre perspectivas tradicionais e contemporâneas de ensino não com a intenção de

apontar características “negativas” ou “fora de lugar”, mas no sentido de compreender como esses entrelaces são parte inerente da constituição das identidades dos professores em formação.

### **4.3 Professores na era digital: fronteiras entre a segurança e as incertezas na contemporaneidade**

Nesta última seção, dirigimos o nosso olhar para a relação dos sujeitos com as incertezas, e suas tentativas de garantir o domínio e a segurança nas práticas docentes, e veremos como essas incertezas marcam não só as ações dos professores em formação, como também as do PP.

Nesta seção, voltaremos o nosso olhar para os professores em formação, tomando as diferentes versões dos MD como *corpus*. Daremos ênfase para o *layout* dos textos e o uso dos enunciados nos MD produzidos. Discutiremos como se dá o diálogo entre a segurança e as incertezas nas representações do papel do professor, por parte dos sujeitos desta pesquisa, a partir das decisões em manter ou não o *layout* original, e em se dirigir ou não para o terreno das incertezas nos enunciados utilizados nos MD. Por fim, partindo de angústias expressadas pelos professores em formação, discutimos o papel da universidade na formação de professores críticos.

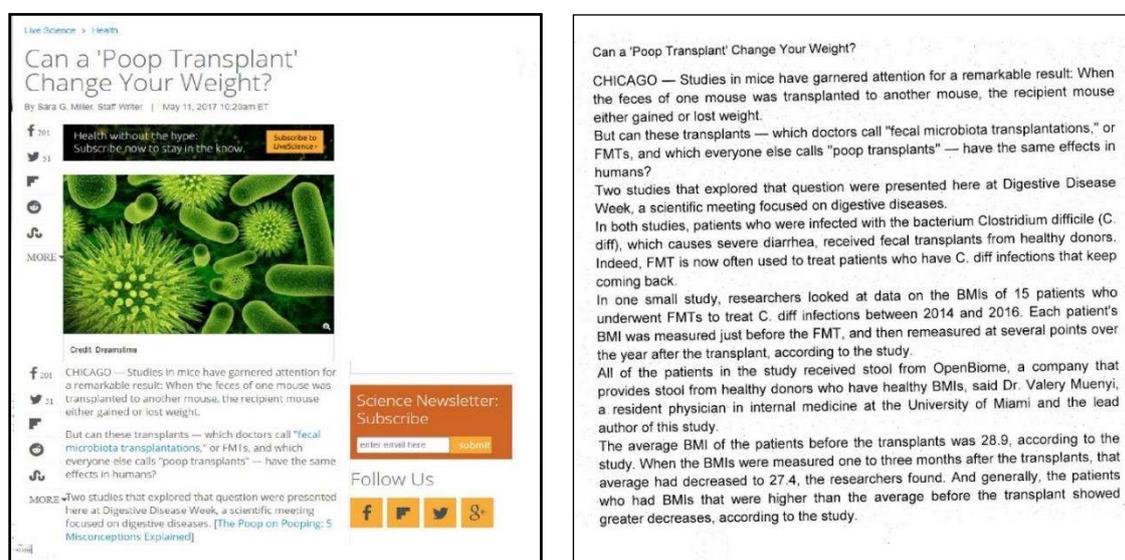
No Capítulo 2, vimos como a combinação de elementos verbais e não verbais nos textos funcionam como multiplicadores de significação. Ressaltamos, com base em Lemke (2010), que o significado construído a partir da combinação de modalidades semióticas diferentes é mais amplo do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Por isso, consideramos que ignorar as imagens que são parte de um texto multimodal pode prejudicar seriamente, ou mesmo impossibilitar, a compreensão desse texto. Daí a importância de reflexões nesse sentido na formação de professores de línguas na contemporaneidade.

Isso posto, consideramos relevante investigar como os sujeitos desta pesquisa trabalharam os elementos multimodais nos MD que produziram. Aprofundaremos esta discussão a partir da análise das Fig. 11 a 13.

Vemos dispostos lado a lado, na Figura 11 (a seguir), o texto de divulgação científica (retirado de uma página da *web*) em seu *layout* original e no *layout* trazido por A1 em seu MD.

Percebemos que A1 manteve apenas a modalidade linguística, eliminando outras semioses que compõem o texto em sua totalidade: imagem que acompanha a reportagem, uso de cores e fontes diversas para seções diferentes do texto, símbolos das redes sociais, propaganda da página, abas de navegação, dentre outros. A escolha em retirar os elementos visuais que compõem o texto escolhido dificulta mesmo a identificação do gênero em que se insere (artigo de divulgação científica). O mesmo **apagamento das múltiplas semioses** acontece com o segundo texto que A1 usa em seu MD. Ambos os textos de divulgação científica trazidos por A1 mantiveram esse *design* inalterado nas quatro versões do MD.

**Figura 11:** Texto de página da *web* em seu *layout* original (à esquerda) e no *layout* apresentado por A1 (à direita).



Fontes: MD do aluno; texto da *web*: <<http://bit.ly/2ubNRQE>>. Acesso em 3 ago. 2017.

Observamos algo semelhante no MD produzido por A4, como se observa na Figura 12 (a seguir). Percebemos que ela usa bordas para a disposição dos dois textos que coletou para a produção do MD, mas também não mantém os elementos multimodais que os textos apresentam em seu *layout* original na *web*. Esse apagamento das múltiplas semioses permanece também nas quatro versões do MD.

Ao eliminar os as múltiplas semioses do artigo da Wikipédia sobre o *Rock in Rio* em seu MD, A4 não poderá trabalhar questões relacionadas à navegação na *web*, o que interfere inclusive na compreensão da função social do gênero em questão.

**Figura 12:** *Layout* original de um dos textos retirado da *web* (à esquerda) e no *layout* apresentado por A4 (à direita).

The image shows two versions of a text about the Rock in Rio festival. On the left is the original web layout from Wikipedia, featuring a sidebar with navigation options and a main content area with a title, introduction, and a list of past events. On the right is a printed layout by A4, which reorganizes the text into a more structured format. It includes a 'First text' section with a paragraph about the festival's history, a 'Second text' section with a personal anecdote, and a 'Vocabulary' section at the bottom listing words like 'Disease: doença', 'Bodily: do corpo', etc.

Fonte: MD da aluna; texto da *web*: <<http://bit.ly/2vA1edz>>. Acesso em 4 ago. 2017.

O excerto que trazemos na Figura 13 pertence ao MD produzido por A5. Este foi o único MD, dentre os cinco MD produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, que trabalhou com o texto em seu *layout* original.

**Figura 13:** Infográfico retirado da *web* e vocabulário no *layout* disposto por A5 em seu MD.

The infographic is titled '7 THINGS YOU NEED TO KNOW ABOUT EBOLA'. It contains the following points:

- 1 IT AFFECTS HUMANS & NON-HUMAN PRIMATES**  
Ebola virus disease can be passed through contact with blood, secretions, and bodily fluids of infected humans, as well as monkeys, gorillas, and chimpanzees.
- 2 OUTBREAKS ARE MOSTLY IN CENTRAL & WEST AFRICA**  
The virus is transferred from stricken animals found in tropical rainforests in Africa to hunters, and spreads across rural communities. Health workers treating the patients sometimes get infected as well.
- 3 PATIENTS ARE CONTAGIOUS ONCE THEY SHOW SYMPTOMS**  
These include fever, muscle pain, headache and sore throat followed by vomiting, diarrhea, and rashes. The disease also impairs kidney and liver function, and causes bleeding.
- 4 EBOLA VIRUS DISEASE HAS A DEATH RATE OF 90%**  
As of August 1, 2014:  
• 359 out of 485 in Guinea  
• 255 out of 488 in Liberia  
• 273 out of 648 in Sierra Leone have died.
- 5 THERE IS NO SPECIFIC DRUG AGAINST EBOLA**  
While there is no known vaccine or cure, afflicted people can improve the rate of survival by seeking medical care immediately.  
Harrison Sakilla: "When you start feeling sick, go to the nearest health centre and let them take care of you. That's what I did."
- 6 HEALTHY PEOPLE CAN PREVENT INFECTION**  
• Avoid touching people with ebola symptoms, and dead bodies of ebola patients.  
• Wash hands regularly with soap.
- 7 PHL GOVERNMENT HAS TAKEN STEPS TO PREVENT EBOLA OUTBREAK**  
Philippine authorities have stopped sending OFWs to countries where there has been an Ebola outbreak. They are also monitoring those who are returning to the country from the affected countries, and making sure they are not infected.

**Vocabulary:**  
Disease: *doença*;  
Bodily: *do corpo*;  
Stricken: *feridos*  
Outbreaks: *ataques*  
Rainforests: *florestas Aazonicas*  
Fever: *febre*  
Sore throat: *garganta inflamada*.  
Rashes: *coceiras*.  
Impairs: *rim*  
Kidney: *rim*  
Liver: *figado*.

Fontes: MD da aluna; infográfico disponível na *web*: <<http://bit.ly/1wM1blt>>. Acesso em 30 jun. 2017.

O texto de A5, um infográfico sobre ebola, utiliza recursos como fontes, cores, imagens e disposição do texto como forma de construir sentidos. A5 adicionou ao texto original um glossário, que vemos ao lado direito, com as traduções de alguns termos presentes no texto.

A inclusão do glossário como recurso didático remete a uma concepção de leitura “*bottom-up*”, para a qual a compreensão do leitor vai da compreensão dos significados das palavras para o sentido das frases, e do sentido das frases para o sentido do texto. Trata-se de uma concepção de linguagem que atribui um sentido único para as palavras, independente do contexto enunciativo ou da conjuntura sócio-histórica. É curioso perceber, nessa aparente contradição entre perspectivas muito distintas de linguagem, a heterogeneidade discursiva que permeia a construção do MD.

O fato de a maior parte dos textos não serem apresentados em seu *design* original nos levou à hipótese de que tanto as leituras do arcabouço teórico como as sugestões do professor foram insuficientes para despertar a atenção para a multimodalidade nos materiais didáticos. A escolha por não apresentar os textos em seu caráter multimodal seria, então, uma escolha irrefletida, caso essa hipótese se provasse correta. A entrevista aos sujeitos, que se seguiu ao final da disciplina, provou incorreta esta hipótese.

Exibimos abaixo um trecho da entrevista coletiva<sup>52</sup>, em que A4 e A1 comentam sobre a escolha em não apresentar os textos em seu *layout* original. Nesse trecho, o PP pergunta aos alunos sobre a escolha em não utilizar a função de recorte de tela (*screen print*) para o recorte dos textos.

**Excerto 23: trecho da entrevista coletiva, realizada em 09/11/2017.**

PP: Foi uma escolha de vocês, de fato, de não botar assim como *print*? Ou vocês nem pensaram muito sobre isso? Simplesmente fizeram como vocês já estão acostumados, do tipo, copia o texto e cola.

A4: Eu, no meu caso, eu não tirei o *print* porque tinha muitas informações, aí isso poderia desviar o curso da aula. E também o texto era muito grande. Como a aula é 45 minutos, 50... Às vezes, quando é seguida, é 1h30, então é melhor um texto curto pra dar uma aula.

PP: Hum-hum. Tu acha que, tipo, focava mais no assunto?

A4: Exatamente. Porque é adolescente o meu público, no caso. Então, o *print* tem várias informações ali. Então poderia desviar o curso da aula. “Olha isso aqui, um comercial”, entendeu? Então poderia desviar.

A5: No meu caso, eu não pensei sobre.

---

<sup>52</sup> A transcrição completa está disponível no Apêndice F.

A1: No caso do meu trabalho, eu acho que não seria muito viável colocar *print*, porque era um texto meio longo, então eu teria que colocar vários *prints*, aí eu achei melhor colocar só o texto.

A fala de A4 (“eu não tirei o *print* porque tinha muitas informações, aí isso poderia desviar o curso da aula”) indica que o fato de não apresentar o texto no *layout* original, em primeiro lugar, foi fruto de uma escolha consciente, e não uma reprodução irrefletida. Em segundo lugar, demonstra um cuidado com um possível desvio no curso da aula que a presença de múltiplas informações no material didático poderia trazer. Essa preocupação nos sugere um determinado conceito de aula mais rígido, como uma sequência de ações com um caminho pré-definido. Está implícito na fala de A4 que afastar-se desse caminho pré-estabelecido seria um problema, principalmente tendo em vista o tipo de público ao qual o MD produzido se volta (adolescentes) e o tempo disponível para a aula (no máximo 1h30). Essas contingências, de acordo com A4, inviabilizariam trazer para sala de aula um texto mais longo ou com maior carga multimodal.

Em um estudo realizado em 2011, Cavallari aponta como uma representação bastante recorrente em seu *corpus* a do **professor como detentor da ordem**. A autora aponta que os discursos apontam para uma representação para a qual o “bom” professor seria “aquele que é capaz de manter inalteradas as relações de poder-saber, ou seja, cabe ao professor *saber dominar os alunos, ter autoridade e ser respeitado sem, contudo, ser desagradável*” (CAVALLARI, 2011, p. 134, grifo da autora). Uma representação semelhante, de professor como detentor da ordem, parece se evidenciar na fala de A4.

No caso de A5, não houve necessidade de pensar sobre as questões (tempo, curso da aula, tamanho do texto), como ela mesma afirma, pois o texto escolhido por ela apresentava todos os elementos multimodais contemplados no texto original. (Ver Figura 13).

É importante discutir que visão de linguagem e de professor essas escolhas – que, como vimos, não foram irrefletidas –, concebem. Percebemos uma representação de texto que hierarquiza a modalidade verbal como superior às outras modalidades. Essa visão de linguagem se distancia daquela que apresentamos até aqui. De acordo com Monte Mór (2010, p. 471), “a revolução da comunicação leva à descentralização da visão de linguagem escrita que tradicionalmente predomina na sociedade, abrindo espaço para o estudo de outras construções de comunicação então percebidas ou manifestadas”. Percebemos em nosso *corpus* que essas “outras construções de comunicação” foram, em sua maior parte, eliminadas.

Percebemos também uma visão de **professor como agente simplificador**. Nessa perspectiva, caberia ao professor o papel de “filtrar” a realidade, no sentido de torná-la mais fácil de ser apreendida. Nesse sentido, tudo aquilo que o professor considerar irrelevante, difícil demais ou inadequado para os alunos deve ser eliminado desde o momento de planejamento das aulas, passando pela produção do MD. Essa visão contribui para o que diversos autores (LIBERALI et al., 2015; PHILIPPOV; SCHETTINI; SILVA, 2015) chamam de encapsulação curricular: o crescimento dos muros entre o que se estuda na escola e a realidade.

Se, para A4, a presença de um *hiperlink* com um comercial em um texto de um MD impresso justifica a exclusão desse elemento de sua aula, como se espera que esse aluno aprenda a compreender e agir diante desse gênero quando estiver navegando na *web*? Ressaltamos que a utilização de um *hiperlink* em um texto impresso não representa uma janela real de acesso a conteúdos paralelos, que pudessem levar a um “desvio” do curso da aula. A partir disso, a fala de A4, quando justifica a exclusão do recorte da tela, desvela uma concepção de ensino-aprendizagem que não lida com as incertezas ou a imprevisibilidade.

Podemos atribuir isso a uma formação que não prepara os professores para lidar com as inseguranças cada vez mais presentes no mundo digital. Essa constatação dialoga com o lugar do professor nesse novo cenário. Na contemporaneidade, o professor não é mais o detentor do conhecimento. Não cabe mais ao professor determinar, de forma monopolizada, o que é o saber. O professor, nessa conjuntura, deveria agir como um fomentador de discussões críticas acerca da realidade, inclusive das ferramentas digitais. Assim, omitir *hiperlinks*, sob nossa perspectiva de análise, empobrece a possibilidade de associações com elementos que poderiam despertar a curiosidade para outros debates. E aí, com o receio de não dominar o desejo de aprender do aluno, o professor apaga essa possibilidade, e sucumbe ao seu desejo de domínio.

Neste ponto, voltamo-nos novamente para os DCC; desta vez, para analisar como esse desejo de domínio emerge também na prática do professor-pesquisador. Pretendemos mostrar como a tentativa de evitar o terreno das incertezas irá ocorrer através das hierarquias nos espaços de fala e nas delimitações dos papéis dos sujeitos. Tomemos para análise o excerto a seguir do primeiro DCC, em que o PP questiona o uso de perguntas metacognitivas no MD de A1.

**Excerto 24: trecho do DCC do dia 27/07.**

PP: Eu queria saber, A1, se foi influência de... do texto de Kleimann, do que ela falou. Ou não, se tu sempre quando trabalha com texto, se tu sempre faz assim. Como é?

A1: Assim?

PP: É. Esse tipo de... Esse tipo de pergunta assim, sobre sua própria:... sobre você pensar sobre sua própria forma de ler...

A1: Foi exatamente isso. Foi... é::... Exatamente por causa dessa opinião. Dessa opinião, não... Disso que ela falou sobre fazer perguntas mais... metacognitivas. A3 que me atentou... atentou pra isso, na verdade.

PP: Aham. Então A3 conversou contigo sobre isso e aí tu decidiu adicionar essas perguntas?

A1: Isso.

É interessante notar, nesse trecho (mas isso também se pode perceber em diversos outros momentos dos DCC), que somente ao PP cabe o papel de fazer perguntas. O diálogo aqui se assemelha mais a uma entrevista ou uma prova oral, em que um dos interlocutores sempre pergunta e outro sempre responde.

Assim como destacamos, na primeira seção de análise, os indícios de colaboração crítica que transparecem nos discursos, podemos também perceber marcas de uma hierarquização típica dos métodos tradicionais em sala de aula: cabe ao professor o papel de perguntar e ao aluno o papel de responder.

Ressaltamos que essa **divisão de papéis**, na verdade, se trata de uma construção que já foi há muito tempo incorporada pelos alunos nas suas trajetórias formativas. Entendendo a aula como um “jogo de cena”, habitualmente o professor inaugura os turnos de fala e a participação dos alunos acontece de forma a responder, complementar ou refutar o que foi inicialmente apresentado pelo professor. Dentro das regras dessa “cena”, as falas dos alunos irão se voltar para esse tema proposto pelo professor até que o professor inaugure um novo tema.

Discutimos, em nosso primeiro capítulo, que uma participação colaborativa dos alunos em sala de aula, como afirmam Hashim e Jones (2007), envolve “fazer perguntas, explicar e justificar opiniões, articular o raciocínio, elaborar e refletir sobre o conhecimento recebido” (p. 15).

No processo de criação de uma atmosfera colaborativa na sala de aula, o professor deve promover esse tipo de participação em que se ouve e se questiona o outro. O nosso *corpus* nos mostra que essa ação não é uma tarefa simples. Trata-se, na verdade, de uma luta contra uma lógica de participação na sala de aula já estabelecida e incorporada culturalmente pelos alunos.

O que podemos afirmar nesse ponto é que existem graus de participação colaborativa na sala de aula. Em um primeiro momento, temos o que propomos chamar de **colaboração de primeiro grau**, em que se nota ainda um trato hierarquizado na condução dos assuntos e na

propositura de questões. Essas ações permanecem monopolizadas na figura do professor. Esse é o grau de colaboração que percebemos nos dois diálogos que analisamos nesta pesquisa.

Acreditamos que, à medida que os participantes se sentem mais à vontade com as críticas e com a liberdade não só para expressar seus pontos de vista, como também para conduzir os assuntos e propor questões, temos uma **colaboração de segundo grau**.

Ao longo deste capítulo, temos dado atenção à formação da identidade dos professores de língua em diversos âmbitos: na compreensão do papel do outro na construção da própria identidade; na relação dialética entre formas novas e tradicionais de compreender a construção de conhecimento; e nas tensões na relação com as incertezas inerentes à nossa era. Neste ponto, gostaríamos de ressaltar algumas questões que não poderiam ser deixadas de lado, no que se refere à formação de professores críticos.

No primeiro questionário que aplicamos antes do início da disciplina, um dos sujeitos de pesquisa deu a seguinte resposta à pergunta “Qual o papel social do professor de inglês?”: “Não faço ideia de como responder a essa pergunta, mas, quem sabe, poderemos discutir sobre isso em sala. No momento, não me sinto hábil para dar uma resposta.”

Essa resposta, dada por um sujeito que já concluiu metade do curso de Letras, tem o poder de nos colocar, na condição de formadores, em uma posição bastante desconfortável. Se um professor que está em formação, no Ensino Superior, há dois anos e não faz ideia do papel social que irá desempenhar muito em breve, qual será o papel que a universidade está desempenhando? Que espaços os formadores de professores estamos destinando a esse tipo de questão, que deveria estar no cerne de nossa formação?

Encerramos este capítulo de análise com uma crítica ao currículo dos cursos de professores de línguas. Os dados que analisamos aqui reafirmam a necessidade de uma formação que tome como central a análise crítica da sociedade em que estamos inseridos, de forma a atuarmos de modo mais reflexivo e crítico como professores. Isso inclui repensar o papel da educação em uma sociedade digitalizada e altamente individualizada, o papel do professor nesse contexto, as estratégias de ensino que devem ser adotadas, o significado de aprendizagem nesse mundo, a reflexão sobre como utilizar os turnos de fala para a aprendizagem, o lugar da disciplina na sala de aula, dentre tantos outros.

Os currículos dos cursos de formação de professores das universidades brasileiras devem, portanto, dar mais espaço para essas discussões, integrando debates que já estão sendo feitos nas áreas da Sociologia e da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos a potencialidade do DCC para a formação de professores mais críticos, principalmente nos momentos de elaboração de materiais didáticos.

Em nossos capítulos teóricos, traçamos aproximações entre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Pedagogia dos Multiletramentos.

Da mesma forma que o currículo transformador proposto na PML “tenta atender de forma mais consciente, direta e sistemática a diferença entre os alunos”<sup>53</sup> (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 60), também o trabalho com atividades sociais se pauta pela percepção das necessidades e das potencialidades dos sujeitos envolvidos e pela construção conjunta de modos de satisfazer tais necessidades e interesses (LIBERALI, 2009). Nesse sentido, as perspectivas dos pesquisadores parecem convergir para o ponto que Kalantzis e Cope (2005) destacam:

Este não é tanto um processo de desenvolvimento por meio do qual o aluno segue em uma direção pré-ordenada. Pelo contrário, este concebe o aprendizado como um processo de expansão dos horizontes, por meio do qual os aprendentes estendem seu alcance de conhecimento e de existência, mas não necessariamente para deixar para trás seus antigos modos de ser ou rejeitar suas visões de mundo originais. (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 64)<sup>54</sup>.

O que se espera, no fim das contas é que, como afirmam Kalantzis e Cope (2005), duas necessidades sejam atendidas: que o aprendiz pertença ao currículo, e que o currículo faça parte dele; e que a aprendizagem o leve a um lugar novo, transforme sua visão de mundo e amplie seus horizontes. Ou, nas palavras de Liberali (2009), que as formas de participar da atividade de ensino-aprendizagem de LE no Brasil “sejam mais críticas, mais libertadoras e muito mais transformadoras” (p. 55).

Em nosso capítulo metodológico, discutimos a questão do método nas ciências sociais e o paradigma crítico de pesquisa, inserindo dentro desse paradigma a Pesquisa Crítica de Colaboração, em que enquadra esta pesquisa.

---

<sup>53</sup> No original: “[...] attempts to cater more consciously, directly and systematically to difference among learners”.

<sup>54</sup> No original: “This is not so much a process of development by means of which the learner travels in one, pre-ordained direction. Rather, it conceives learning as a process of expanding horizons, by which means learners extend their range of knowing and being, but not necessarily in order to leave their old selves behind or to reject original lifeworlds.”

Em nossa análise, nos debruçamos sobre três questões que se fizeram mais marcantes em nosso *corpus*: as ambivalências entre colaboração e individualismo; o tradicional e o contemporâneo; a segurança e as incertezas.

Na nossa primeira seção de análise, vimos diversas marcas da colaboração no diálogo, e a centralidade do papel do professor no entrelaçamento das vozes dos participantes. Analisamos também as valorações dos sujeitos acerca da experiência, e percebemos como a abertura de espaços para o diálogo foi avaliado como positivo pelos participantes da pesquisa. Contudo, dirigindo o nosso olhar para os materiais didáticos, percebemos poucos espaços para a diversidade de vozes, o que nos mostra que a experiência da pesquisa não foi suficiente para a superação de uma visão individualista de sujeito.

Na nossa segunda seção de análise, vimos que, nos MD analisados, a maior parte dos textos selecionados provêm da *web*, o que contribui para constatar a naturalidade e segurança com que essa nova geração de professores em formação lida com o universo digital.

Entretanto, percebemos, na terceira seção, que a multimodalidade muitas vezes é desprezada na apresentação dos textos: apenas um dos textos foi apresentado em seu *design* original. Os resultados apontam, portanto, para um apagamento dos elementos multimodais nos textos da maioria dos MD analisados.

Mesmo quando os textos são mantidos em seu *design* original, como foi o caso da atividade produzida por A5 (o infográfico sobre o ebola), as perguntas de compreensão textual não chamam a atenção para elementos multimodais. As perguntas, de forma geral, não mobilizam um espaço de expansão dialógica, mas funcionam como ato monológico avaliativo. Também notamos que são mais comuns as perguntas sobre questões objetivas do texto, ou perguntas subjetivas, sendo muito raras perguntas que exijam compreensão mais profunda sobre o texto.

Não ficam claras até aqui as razões para o apagamento dos elementos multimodais dos gêneros escolhidos, e mais investigações precisam ser feitas nesse sentido. Os resultados deste trabalho reforçam as constatações de que é preciso um enfoque nos elementos multimodais dos gêneros na formação dos professores. Mais que isso, é também necessário um olhar mais atento para a criação de materiais didáticos e para os tipos de pergunta que os professores em formação utilizam para a mobilizar a compreensão de textos.

Nossa pesquisa evidencia a necessidade do entrelaçamento dialético da teoria com a prática na formação de professores. Considerar a noção de aprendizagem através de

movimentos, conforme a proposta de Kalantzis e Cope (2005), como ocorrido em nossa experiência, passando sempre da ação para a teoria e da teoria para a ação transformada, parece contribuir mais significativamente para a formação de professores do que o pensamento linear apontado por Costa (2015), para o qual a formação prática deveria ser sempre postergada, enquanto não houvesse uma “completude” (ilusória) da parte teórica.

Acreditamos que este trabalho tenha oferecido aos professores em formação a possibilidade de refletir de forma crítica sobre sua própria prática, e de enxergar “além da cortina da normalidade” (BAUMAN, 2011). Acreditamos também que foi promovido um ambiente de diálogo reflexivo e colaborativo, que propiciou transformações não só nos MD produzidos, como também nas representações dos sujeitos da pesquisa acerca do que é ser professor. Apontamos ainda, como fruto da pesquisa, o desenvolvimento, no PP, de uma reflexão mais crítica sobre a própria prática de formação de professores.

Este trabalho foi desenvolvido em um esforço de transformação das perspectivas no uso dos materiais em sala, com expectativas de colaborar na criação de uma nova cultura de produção e uso de materiais multimodais, no sentido de superar as formas tradicionais de se refletir sobre a linguagem nas aulas de inglês, como podemos observar desde a escolha dos caminhos teóricos e metodológicos.

No entanto, consideramos que esta investigação foi além de meramente reafirmar o potencial transformador das abordagens propostas na teoria: nossa análise evidenciou diversas amarras culturais, que mostram certas limitações da teoria que precisam ser mais bem estudadas, mais bem compreendidas e superadas. Como vimos em nossa análise, o processo de transformação das práticas em sala de aula estará sempre permeado por representações de si e do outro, ideologias e noções de linguagem e de conhecimento que entrelaçam, de forma complexa, modos de pensar e de ser contemporâneos e tradicionais.

Com a presente pesquisa, acreditamos ter contribuído com a área de formação de professores, realizando interações que tiveram por cerne a consolidação de práticas profissionais transformadoras e atentas à formação de sujeitos críticos multiletrados.

Concluimos esta pesquisa retomando as citações de Freire (2000) e Mészáros (2008) de nossa epígrafe. Se nosso projeto de mundo é não uma adaptação dos sujeitos a uma sociedade injusta e desigual, mas uma transformação revolucionária dessa sociedade pela coletividade, devemos usar todas as possibilidades que temos não apenas para falar sobre o que é o diálogo; precisamos aprender a dialogar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. C. V. O. A repetição como elemento condutor do tópico discursivo. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, n. 2, p. 179-204, 1998.
- ARAÚJO, P. P. B. A. Superando a cegueira social através da Teoria da Atividade. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS INCLUSIVOS - POR UM ENSINO DE LÍNGUAS AUTÔNOMO E ÉTICO, v. 1., 2013, Recife. **Anais...** Recife, 2013. p. 65-76. CD.
- ARAÚJO, P. P. B.; COSTA, M. A. M. O diálogo crítico como ferramenta para colaboração na sala de aula. In: COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2017. p. 224-237. Disponível em: <<http://bit.ly/2oHig5s>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 36, 2016.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2002.
- BANDEIRA, D. **Materiais Didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. Entrevista com Zygmunt Bauman. In: **Tempo Social**, v. 16, n. 1. São Paulo, 2004.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEZEMER, J. KRESS, G. Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. **Designs for learning**, v. 3, dec-2010.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: fev. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2kvEzdv>>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- BREDO, E.; FEINBERG, W. The critical approach to social and educational research. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Eds.). **Knowledges and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press. 1982.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BROXADO, I. **A Formação do Coordenador Pedagógico em Diálogos Argumentativos na Reunião Pedagógica**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPE, Recife, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2ojHDY0>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CABABE, B. S. **A aprendizagem-desenvolvimento de português como língua adicional: multimodalidade, multiculturalidade e perguntas argumentativas.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2pFG5I1>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. **Fólio – Revista de Letras.** Vol. 6, n. 2, jul-dez 2014, p. 253-278.

CATTO, N. R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 2, s.p. 013.2. Disponível em: <<http://bit.ly/2wtglSw>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 125-138.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review*. Spring 1996, vol. 66, n. 1, p. 60-93. Disponível em: <<http://bit.ly/2tPghf2>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993. Disponível em: <<https://bit.ly/1KRxJFA>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CHERCHIARI, E. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

COELHO, A. M. S. Habilidades matemáticas, leitura de mapas e ensino-aprendizagem de geografia na escola. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas.** São Paulo: Global, p. 173-186.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: \_\_\_\_\_; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira).** Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p. 193-210.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e discurso.** Campinas, UNICAMP, 2003b, p. 239-255.

COSTA, M. A. M. Processos de linearização no discurso de formação de professores de inglês: a criação de ações sequenciais. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 2, p. 72-86, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2JVgfu3>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês.** 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KAROWSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros Textuais: práticas de pesquisa, práticas de ensino**. Recife: EDUFPE, 2012.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, Londres, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2odRoXn>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.). **Learning and expanding with Activity Theory**. New York: Cambridge, 2009.

ÉPOCA. **CNPq atinge teto orçamentário e pagamento de bolsas pode ser suspenso**. Globo. Disponível em: <<https://glo.bo/2u5zM7b>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. Notas Sobre Uma Prática Em Construção. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 22-30.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2003.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroconformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000.

G1 RIO. **Uerj suspende ano letivo de 2017 por tempo indeterminado**. G1. Jul. 2017. Disponível em: <<https://glo.bo/2u52ncZ>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

GATTO, M. G. **Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2nSw2Tv>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZALEZ, C. P. M. **Multiletramentos nas trilhas da formação de diretores em arte e mídia**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: UFCG, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2svt0Hf>>. Acesso em 22 jul. 2018.

GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3, 2007.

GOULART, C. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, 2010.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. v. 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

HASHIM, N. H.; JONES, M. L. Activity Theory: a framework for qualitative analysis. In: **4th International qualitative research convention**. Malaysia: PJ Hilton, 2007.

HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes, 2015.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes, 2015b, p. 19-34.

IBGE. **Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PNAD. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2ubZXcA>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. Oxford: University Press, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by Design**. Melbourne: VSIC, Common Ground Publishing Pty Ltd., 2005.

KOCH, I. G. V. A inter-ação pela linguagem. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000. KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. Londres: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. In: \_\_\_\_\_. **New Literacies**: changing knowledge and classroom learning. New York: Open University Press, 2003, p. 155-177.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Vol. 49, n. 2, jul./dez. 2010, p. 455-479. Disponível em: <<http://bit.ly/2f9s5G1>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

LEONTIEV, A. N. Activity and consciousness. In: **Philosophy in the USSR**: Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers. p. 180-202, 1977. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: Questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F. C. et al. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov./dez. 2015, p. 2-17.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Revista Inter Fainc**, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 17-33, jun./dez. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2pBdzHp>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Barueri: Manole, 2005.

LOBO, R. A evasão no ensino superior brasileiro: novos dados. **Estadão**, 7 out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2t9WgR8>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 2013, p. 941-962.

MACAMBIRA, D. M. C. **Formação de Formadores como Agentes de Transformação**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2pwxHOs>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores em Pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007a, p. 73-87.

MAGALHÃES, M. C. C. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **RBLA**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011b, p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007b, p. 94-103.

MAGALHÃES, M. C. C. Theoretical-Methodological Choices in AL Research: critical research of collaboration in teacher education. **Revista Inter Fainc**, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 17-33, jun./dez. 2011a. Disponível em: <<http://bit.ly/2pBdzHp>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

MAGNO CALDOGNETTO, E.; POGGI, I. Dall'analisi della multimodalità quotidiana alla costruzione di agenti animati con facce parlanti ed espressive. In: **XI Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale: Multimodalità e Multimedialità nella Comunicazione**. Padova: Unipress, 2001, p. 47-55.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. v. 7, n. 13, jan./jun. 2012. p. 8-28.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A colaboração crítica na formação contínua de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 77-94.

MENEZES, V. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 1, n. 1. 2009. ISSN 1679-191.

MENEZES, V. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões 2010 In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes, 2015, p. 171-189.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, jul./dez. 2010, p. 469-476.

MONTE MÓR, W. Foreign language teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.) **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-189.

MORIN, E. (1999) **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSÉ, V. (Org.) **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013b.

MOSÉ, V. **O homem que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013a.

NASCIMENTO, T. M. D. **O ensino da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso**: o protagonismo discente na graduação em Letras. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPE, Recife, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2nYUsuC>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

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

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica**: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, W. A produção colaborativa e crítica na ciência: uma alternativa para o desenvolvimento da pluripertença social. In: **Revista INTERFAINC**, v. 1, 2011.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 65-76.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2014. p. 159-178. Disponível em: <<http://bit.ly/2urMacQ>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

PEREIRA, C. S. **O uso do Facebook em aulas de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – UFCG. Campina Grande: UFCG, 2016.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREZ, S. **Visualizing Facebook's Media Storage**: How Big is 100 Petabytes? Artigo da *web*. Disponível em: <<https://techcrunch.com/2012/02/02/visualizing-facebooks-media-store-how-big-is-100-petabytes/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PHILIPPOV, R.; SCHETTINI, R. K.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior**. Campinas: Pontes: 2015.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001, p. 1-6. Disponível em: <<https://bit.ly/2ySL1ib>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PRETI, D. (Org.). **Estudos de língua falada**: variações e confrontos. 2. ed. São Paulo: USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REZENDE PINTO, J. M. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2vjkEmy>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESPECIALIST**: Descrição, Ensino e Aprendizagem. v. 38, n. 1, jan./jul. 2017. p. 1-20. Disponível em: <<http://bit.ly/2v6tcuo>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 163-196.

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

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras-EDUC, 2003.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, 2003, p. 23-32.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai./ago. 1988. Disponível em: <<http://bit.ly/1LNQOnM>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SANTOS, J. M. **O letramento multimodal e o texto na sala de aula**, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SCHETTINI, R. H. Presente desafiador: em busca de um futuro desejável. In: PHILIPPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior**. Campinas: Pontes, 2015.

SELVATICI, V. L. C. G. Gêneros e letramento visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes, 2015, p. 103-122.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermediáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 197-209.

SILVA, D. M. V. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Educação Pública**, v. 17, n. 8, s. p., 2017.

SILVA, G. G. **As imagens no ensino de língua estrangeira**: um estudo de sala de aula por uma perspectiva multimodal. 100 f. Tese (Doutorado em Letras) - PUC Rio, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, M. A.; CHAVES, A. L. A. Os elementos modalizadores e a construção da argumentação no interior do gênero resumo acadêmico. In: **Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**. Campina Grande: Ed. Realize, 2017, s. p.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes, 2015, p. 35-62.

SOUZA, C. C. Leitura crítica através da análise de textos multimodais no ensino de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes, 2015, p. 123-150.

SOUZA, J. **Jessé Souza**: “A classe média é feita de imbecil pela elite”. Entrevista à Carta Capital, jul. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2s12Kz9>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TEIXEIRA, C. H. E. T. **A multimodalidade do gênero “Livro didático de língua inglesa”**: imagem, texto e função (Dissertação de Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

TEIXEIRA, C. H. E. T. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes, 2015, 151-170.

VICTORIA, M. S. Níveis de ansiedade e depressão em graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Encontro**: Revista de Psicologia, v. 16, n. 25, p. 163-175, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Lavn7J>>. Acesso em: 17 maio 2018.

VIEIRA, F. Reitor da UFRGS diz que cortes de Temer podem levar a parcelamento de salários. **Felipe Vieira Jornalista**. Ago. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2uXldRV>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. O problema da consciência. In: VYGOTSKY, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICE A – Plano da disciplina *Teorias e Prática de Leitura*



Universidade Federal  
de Campina Grande

### READING THEORIES AND READING PRACTICE IN ENGLISH I 2017.1

<b>Professor</b>	Philipe Araújo	<b>Email</b>	p.araujo@yahoo.com.br
<b>Room</b>	6	<b>Credits</b>	4 (60h)
<b>Classes</b>	Tue 10.00-12.00 / Wed 8.00-10.00		

#### EMENTA

Teorias de leitura. Prática de leitura de gêneros textuais. Análise de atividades de leitura em materiais didáticos. Implicações para o ensino.

#### COURSE DESCRIPTION

On this course, you will have a historical overview of the reading theories throughout the 20<sup>th</sup> century, as well as the implications of different perspectives for language teaching. You will also have the opportunity to analyse and produce didactic materials within these reading perspectives.

#### ASSESSMENT

ACTIVITY	DESCRIPTION	%
<b>Lattes and Lattes development plan</b>	CV designed in <i>Lattes.cnpq.br</i> platform. Biodata in Portuguese; printed. Development plan for 2017.1 and 2017.2: include events to go, papers to submit; printed.	5%x2=10%
<b>Summaries</b>	Shared on a drive folder for everyone and printed. In English or in Portuguese, depending on the language of the source.	5x5%=25%

<b>Online Quizzes</b>	4 Quizzes; answered on Google Forms in English or in Portuguese.	4x5% = 20%
<b>Participation</b>	With comments, questions, interaction throughout the course.	10%
<b>Didactic Material and Didactic Material Analysis</b>	Four versions of a piece of didactic material focusing on a 2-hour reading class; to be presented and discussed in English. Printed and sent by email.  Oral Analysis of the materials produced by classmates.	4x5%=20%
<b>Final Paper/Essay</b>	2400-2800 words in Portuguese, or 1200-1600 words in English; related to the content of the course; sent by email on a .doc format.	15%

## ASSESSMENT CRITERIA

### Lattes and Lattes Plan

Compliance with deadline  
Genre specificity  
Language accuracy  
Clarity

### Summaries

Coherence  
Authorship  
Argumentative language  
Compliance with deadline

### Online Quizzes

Compliance with deadline  
Fulfilment

### Participation

Attitude towards other students  
Commitment to reading schedule  
Critical-collaborative posture  
Class Attendance

### Didactic Materials

Content  
Collaborative attitude towards classmates

### Final Paper / Essay

Meeting ABNT requirements  
Coherence and cohesion  
Genre specificity  
Content

## GENERAL INFORMATION

1. You are responsible for the content and decisions taken in class. If you need to miss a class, it is your responsibility to study the topic and to try to get the notes taken by your colleagues. If, after studying and consulting your colleagues you still have questions, get in touch with me through email as fast as possible; do not do it immediately before the assessments.

2. Absences will only be justified through the presentation of documentation (medical certificate; death certificate; academic event certificate). If you need to miss a class, please send an email in advance, provide the documentation needed and present it within one week.

3. Do your best to arrive before the beginning of the class and avoid scheduling events that might demand your presence before the end of the class. If you need to leave earlier any day, inform in advance via email. Constant delays or leaving before the end of the class might compromise your participation or your classmates' attention.

4. There is no replacement for the Quizzes and Summaries. Delayed activities will not be credited for the final mark. You can anticipate the delivery of the activities if you need. Therefore, if you need to miss any class, make sure you hand in the activity in advance.

5. This course will be a unique experience; you might not have this experience again. Make an effort to make the most of it. Study, ask questions, talk to your classmates, participate!

## SCHEDULE

	<b>DATES*</b>	<b>ACTIVITY</b>	<b>OBS.</b>
<b>1</b>	09.05	Course introduction	Subscriptions for S.L.UEPB open until 11 <sup>th</sup> May (R\$ 20,00).
<b>2</b>	11.05	What purpose is the University?	
<b>3</b>	16.05	What is science? What does being a professor mean?	<b>Quiz #1</b> deadline Lattes and Lattes Plan deadline
<b>4</b>	18.05	What is reading? Why teaching reading?	Didactic Material #1 deadline
<b>5</b>	23.05	Reading in the school	
<b>6</b>	25.05	Traditional reading perspectives   1	

7	30.05	Traditional reading perspectives   2	
8	01.06	A cognitive analysis of reading	
9	06.06	*Semana de Letras UEPB*	
10	08.06	*Semana de Letras UEPB*	<b>Quiz #2</b> deadline
11	13.06	Reading strategies and reading skills	
12	20.06	Teaching vocabulary	Summary #1
13	22.06	Reading as a social practice	
14	27.06	Inferences and text as a communicative event	
15	29.06	Reading in the didactic books	
16	04.07	Teaching reading through genres	
17	06.07	Didactic sequences: a proposal	Summary #2
18	11.07	Reading in the IC perspective   part 1	Didactic Material #2 deadline
19	13.07	Reading in the IC perspective   part 2	Summary #3
20	18.07	Activity Theory: reading perspective   part 1	
21	20.07	Activity Theory: reading perspective   part 2	Summary #4
22	25.07	*Conbrale*	<b>Quiz #3</b> deadline
23	27.07	Didactic Materials critical-collaborative analysis #1 Individual guidance for the papers #1	
24	01.08	Reading images; Multimodality	
25	03.08	Multiliteracies   part 1	
26	08.08	Multiliteracies   part 2	Didactic Material #3 deadline
27	10.08	ICT and changes in reading perspectives	Summary #5

<b>28</b>	15.08	Didactic Materials critical-collaborative analysis #2 Individual guidance for the papers #2	
<b>29</b>	17.08	Results and party	Didactic Material #4 deadline
<b>30</b>	22.08	*Final paper deadline*	<b>Quiz #4</b> deadline
<b>31</b>	05.09	Final Exam	

\*dates might be changed

## REFERENCES

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review*. Spring 1996, vol. 66, n. 1, p. 60-93.

CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: SP: Pontes, 1995.

HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015a.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

MARCUSCHI, L. A. et al. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, A. G. (Org.) *Para que serve a universidade pública?* Recife: Editora Universitária, 2013.

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

ROJO, R. H. R. BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

## APÊNDICE B – Transcrições dos DCC dos dias 27/07/2017 e 15/08/2017

### PRIMEIRO DIA

#### Excerto 1

[...]

PP: Eu queria saber, A1, se foi influência de... do texto de Kleimann, do que ela falou. Ou não, se tu sempre quando trabalha com texto, se tu sempre faz assim. Como é?

A1: Assim?

PP: É. Esse tipo de... Esse tipo de pergunta assim, sobre sua própria::... sobre você pensar sobre sua própria forma de ler...

A1: Foi exatamente isso. Foi... é::... Exatamente por causa dessa opinião. Dessa opinião, não... Disso que ela falou sobre fazer perguntas mais... metacognitivas. A3 que me atentou... atentou pra isso, na verdade.

PP: Aham. Então A3 conversou contigo sobre isso e aí tu decidiu adicionar essas perguntas?

A1: Isso.

PP: Aham... certo. É::... Que é que vocês pensam desse tipo de pergunta? É um tipo de coisa que cês gostariam de colocar no material de vocês::s? Cês acham que aju::da? Que é que vocês pensam? ((Para os outros alunos)).

A3: Eu acho que é bem importante para formação:: leitora, mas é muito complicado trabalhar com metacognição. Até para quem é universitário... a gente que estuda Letras, por exemplo, a gente trabalha com metacognição toda hora e é muito difícil pra a gente analisar nossos próprios processos, é::... de leitura... discursivos. Então talvez adotar algumas perguntas, por exemplo *“how good is your comprehension in English?”*... é difícil entender isso. Então poderia pedir pros alunos elencarem de zero a dez, ou se é “ruim” / “bom” / “excelente”. Várias opções diferentes. Poderia tentar ver, mais ou menos, qual é a natureza da pergunta.

PP: Aham. É, interessante. Então tu sugeriria continuar com essas perguntas, mas mudar a forma como elas são feitas, né?

A3: É, assim, dar algumas opções, porque *“do you use strategies to read?”* é uma ótima pergunta, mas talvez os alunos não saibam muito bem o que são estratégias. Então, por exemplo, dar exemplos na pergunta mesmo. Por exemplo: “você sublinha palavras que são importantes?”. Só pra eles terem ideia do que são estratégias de leitura.

---

#### Excerto 2

[...]

A4: Eu achei que A2 também. Mas primeiro ele apresenta o texto. Acho que ele trabalha primeiro as perguntas e depois ((indistinguível)) o texto, eu acho. É porque tá inverso, mas acho que ele ((indistinguível)).

PP: Ah, então tá. Tu pode ler as perguntas pra gente ver aí o que é que tem?

A4: “*Have you ever read some of his short stories or poems? If yes, which is or are* ((indistinguível))”.

A2: Eu não acho que esteja invertido. Primeiro eles têm que conhecer o autor...

A4: Não, mas tu não quiseste primeiro perguntar pra eles se eles conheciam sobre o autor?

A2: Sim, e depois ler o texto.

PP: Ah, então você leria um pouquinho sobre Edgar Allan Poe e depois... Entendi.

A2: Eu entendi que primeiro iria perguntar sobre o autor

A3: Ele não é o texto principal da atividade. Ele é o texto usado só pra o *warm-up* pra depois falar sobre o texto principal.

### Excerto 3

[...]

A4: Em cima tem uma pergunta, eu acho, da biografia.

PP: Ah, tem uma pergunta também?

A4: “*Who was Edgar Allan Poe?*”

A2: É o título do texto.

A4 e PP: Ah!

A4: É porque tá em cima.

PP: Olha que interessante! Tem a ver com *design* do texto. É porque o texto está dentro de um:: quadradinho, mas o título ficou fora. É interessante. Pode ser uma coisa para se modificar também, né?, quando for fazer outra versão, de colocar dentro do quadradinho. Acho que fica mais claro pro aluno. Eu também, eu acho que eu pensei também que era uma pergunta pra fazer antes e você depois ler o texto, que não teria título. Mas, realmente, ele tá centralizado, o que leva a gente a pensar “talvez seja o título”.

### Excerto 4

[...]

A1: Acho que o de A4 também poderia ter algo mais introdutório, porque vem diretamente o texto, primeiramente o texto, e depois vem logo pergunta pra tirar informação do texto. Acho que poderia ter alguma pergunta, como por exemplo “O que você sabe sobre o *Rock in Rio?*”.

PP: Se você conhece alguém que já foi, alguma coisa assim?

A1: É, que já foi ao *Rock in Rio*.

### Excerto 5

[...]

PP: ((Para A5)) Que é que tu achou dessa ideia?

A5: Eu creio que antes ele deveria apresentar, né, as... vários, é:::

PP: gêneros textuais?

A5: gêneros textuais, isso. E trabalhar isso pra os alunos, é::: o que nos textos, é::: direcionou você a categorizar em algumas dessas categorias do texto que tem aqui.

A1: Entendi.

PP: O que no texto que ajuda... Ah, entendi, entendi.

A3: Tipo pistas textuais que...

PP: Tipo, o que? O que é que tu acha, A3?

A3: Acho interessante, mesmo.

PP: Faz sentido?

A3: Porque já é pista contextual da:: forma, né? Vai ficar mais fácil pra eles depois, quando forem ler um texto, identificar.

A5: E também ajuda eles a analisarem vocabulário, gramática...

A3: No:::, por exemplo, no texto dois, se perguntar pra eles por que eles acham que é uma biografia, aí eles podem falar “porque tem o lugar onde nasceu, o nome completo, é::: a data de onde nasceu”. Tem essas informações. Então quando lerem um texto que tem essa informação, eles já vão...

PP: Já ajuda a situar, né?

A3: É, já ajuda a situar que pode ser uma biografia.

### **Excerto 6**

A3: Acho inclusive que A1 poderia colocar umas perguntas antes dessas daqui sobre a ideia principal ou sobre as estratégias, algumas perguntas mais diretas sobre o texto, porque eles são textos grandinhos até, e tem muitos... muitos fatos, porque como é bem científico, eles têm números e etc. e nomes estranhos.

PP: É. Vai ter muita coisa da linguagem científica, né, que vai ter que ser trabalhada.

A3: Aí seria bem legal fazer umas perguntas só pra eles retomarem o que eles viram no texto pra eles responderem sobre o contexto, sobre se eles conseguiram ler.

### **Excerto 7**

PP: O que eu achei interessante dessa aí é que ela parece mobilizar a leitura do texto pra o fim ao qual o texto se presta, né? Então, é::: eu acho que tem a ver com a Teoria da Atividade, como a gente viu na... nas outras aulas, né? Então a gente entender que o texto, ele tá numa função social. Ele existe pra a gente agir de determinada forma e a gente tá usando o texto pra realizar uma determinada ação, né? Então esse infográfico aí pode ajudar a gente em determinado contexto da vida que a gente vive, né? Então não é que você pega aquele texto e “ah vou ler

mais um texto aqui sobre tal coisa”, né? A gente sempre tá lendo com algum fim: “Ah tenho que ler esse texto agora de... de tal artigo porque o professor quer que eu faça um resumo”, né? Então a gente já vai ler com um olhar. Já quando a gente tá pegando... um... um texto de ficção, como por exemplo o de *Harry Potter*, que é o que tu tá, né?, já você vai ler de uma outra forma porque você tá fazendo uma outra ação, né? Vocês perceberam mais coisas assim que têm a ver com o contexto de uso dos textos, esse tipo de discussão? Então, por exemplo perguntas do tipo “Quem leria esse texto?”, “Em que contexto que esse texto seria lido?”...

A2: É, acho que faltou isso também na atividade de A5. Só isso.

PP: Faltou? Tu adicionaria essa:... esse pedaço?

A2: Sim.

PP: Mais alguém adicionaria alguma coisa assim? De pensar no uso mesmo do texto, né? Então “Quem seria um provável leitor?”, “Que uso que esse texto tem?”, “Pra que que esse texto serve?”. Poderia ser algo legal também de se colocar.

A1: Nessa unidade aqui eu mudaria, por exemplo, é::: como tá falando sobre um evento, poderia ser um evento que... que:: abrangesse mais a realidade, o contexto das pessoas, é:::, que estão fazendo a atividade. Como, por exemplo, se fosse algo daqui de Campina Grande, poderia ser sobre o Parque do Povo, ou algo desse tipo, já que tem essa questão aqui: “Baseado nos dois textos, desenvolva uma crítica positiva ou negativa sobre o *Rock in Rio*”. Eu acho que poderia ajudar se o contexto fosse mais alcançável.

PP: Hmm. De trazer mais pra a realidade do aluno... É, poderia, por exemplo, relacionar com... com o Parque do Povo. Pensar assim: “tem a ver?”, “o que você acha de parecido?”, “o que você acha de diferente?”.

## SEGUNDO DIA

### Excerto 8

PP - Queria ouvir de vocês um pouquinho o quanto que influenciou essa conversa da gente na hora de vocês refazerem. Se vocês levaram em conta alguma coisa, se ficou na cabeça alguma coisa. Eu lembro que na aula passada A4 falou um pouquinho que tinha contribuído, né? E aí? Que é que vocês acham... que mudou... na cabeça de vocês? Falando assim: da reescrita de vocês do material didático. Ficou alguma coisa?

Vários - Sim.

A5 - Na atividade de A3 eu percebi que, tipo, ele colocou vários gêneros textuais e não abordou o gênero. E aí, tipo, tentei observar isso. Coloquei uma questão observando o gênero textual.

PP - A partir do que tu notou no [MD] de A1?

A5 - No de A3.

PP - No de A3, tá.

### Excerto 9

A4 - Na realidade quase todo mundo tinha essa *warm-up*, e eu achei isso muito legal. Eu não tinha pensado. E aí coloquei na minha... E também A1 fez uma questão muito boa, que foi a questão de eu colocar dois eventos diferentes. Um pra poder primeiro... e outro mais que eles conhecem, que é da região. Achei isso muito legal.

PP - aí tu incluiu isso na nova versão...

A4 - Isso; eu mudei. Coloquei o *Rock in Rio* e o outro São João.

### Excerto 10

A3 – A4 comentou algo sobre eu perguntar qual é o gênero dos dois textos da segunda parte da atividade e também do: *pre-reading*, é: do segundo texto, que era sobre literatura. Tinha pra o aluno decidir... decidir, não... colocar o que era ficção e o que era: não-ficção; qual o tipo de história. Eu tirei essa parte, porque eu não vou falar sobre os outros gêneros, então não tinha pra que eu colocar. E na parte que eu pergunto quais são os gêneros do texto um e do texto dois, eu coloquei: opções. No caso do primeiro eu coloquei pra eles marcarem um X... Tinha qual era biografia e romance. Aí era um romance. E no segundo também coloquei qual era biografia e romance, e era biografia.

PP - Essa mudança foi por algo que algum colega falou, foi?

A3 - Sim, A4 falou sobre isso, que era bom dar algumas opções de gênero. E também ela falou que tentasse perguntar por que eles acham que é esse gênero. Aí eu coloquei uma pergunta também: “*What features from each text helped you to know the genres?*”.

---

## Excerto 11

A2: A atividade de A5 tem um infográfico perguntando coisas relacionadas à doença do ebola e ela não botou nenhuma das questões. Ela só acionou mais, na verdade, questões sobre o texto, sobre o formato do texto. Sobre o gênero, na verdade. Só que eu achei que essas questões deveriam vir antes das que estão aqui. Tipo “*Look at the images on the text. What do they show? Did they help you to understand something that wasn’t clear in the words?*”. Eu acho que deviam vir antes das perguntas que ela faz, tipo “*what is ebola?*”, do conteúdo do texto. Acho que só isso mudar mesmo. E também uma questão, a 7ª questão, “*did you like the text?*” não acho muito necessário perguntar se gostou do texto.

A5: Hum-rum.

PP: Que é que vocês acham?

A2: Tipo, se colocar “*yes / no*”.

A4: Eu gostei, porque:: você consegue perceber se o aluno gostou do texto e poderá trazer mais, se eles gostaram.

A5: Mas, sim.

(Todos riem).

PP: Eu fiquei pensando assim: será que tem outra forma de fazer essa pergunta que não fique “*yes or no*”? Que é que vocês diriam?

A1: *What is your favourite thing about it?*

A5: É, tipo “*what is your favourite / non-favourite?*”? Se ele não gostou ele pode falar “não gostei”.

PP: Uma coisa que é importante é a gente perguntar e também pedir pra ele dar um suporte para o ponto de vista, né.

A5: É, tipo um *feedback*. Por isso que eu botei essa pergunta.

[...]

PP: Mas sobre isso da ordem das perguntas, o que é que vocês acham? Vocês acham que faz sentido isso que A2 tá dizendo? De, por exemplo: tem uma pergunta sobre a imagem, né, e o quanto que a imagem contribui pra a construção de sentido.

A5: Faz sentido, porque, tipo, se eles... não tivessem pensado em observar as imagens, leriam a pergunta e “ah”...

A3: Talvez essa questão nova seja melhor depois do texto, porque daí já serve como resgate do texto.

[...]

PP: Queria até perguntar a A5: teve influência da teoria que a gente tava lendo? Foi pelas leituras de Multiletramentos que se fez?

A5: Sim, porque eu não tinha colocado... Eu pensei em colocar um infográfico, porque é multimodal, mas eu não pedi pra eles observarem as imagens. Aí eu acrescentei essa pergunta.

---

### Excerto 12

PP: E esses dois [textos] de A4, eles seriam de que gênero?

A1: Os de A4? Não sei. Acho que artigo.

PP: Foi um artigo da internet? Como é que foi?

A4: Eu procurei um pouco sobre o *Rock in Rio* e o São João e achei um pouco melhor ((indistinguível)).

PP: É, então talvez colocar a própria página da *web* do jeito que o texto aparece, por exemplo, pode trazer um monte de coisa aí, né? Então, a gente teria, por exemplo, as abas da navegação... Teria alguma imagem que acompanhe talvez a notícia. Esse tipo de coisa, assim. Pode enriquecer, né, o material... Que é que vocês acham?

((silêncio))

PP: quem mais que pegou coisa da internet?

A5: esse também do “*Nobel Prize*” é da internet, né?

A2: Não, eu peguei de um livro. Peguei de um livro didático.

---

### Excerto 13

PP: Então, de forma geral eu acho que... O que é que vocês diriam, assim, que apareceu mais nesse... nessa conversa da gente de... de hoje? Que talvez fique pra mudar? Eu queria que agora vocês falassem pensando no que vocês estão pensando de mudar do de vocês.

A2: Eu queria trabalhar mais com o gênero do texto. Mas eu poderia também usar questões pra discutir em grupo. E também não usei. É bem individual mesmo minha atividade.

[...]

PP: Quem mais tá pensando também em algumas coisas aí de mudar?

A4: Eu. Tipo, como os festivais são diferentes, acho que poderia gerar uma boa discussão.

[...]

PP: Quem mais que tá com algumas coisas na cabeça aí pra mudar?

A3: Eu tava querendo colocar algum texto mais multimodal, tipo um infográfico, alguma coisa, mas aí teria que tirar um dos textos, porque senão ia ficar muito grande. Mas vou ver se consigo encaixar alguma coisa, porque eu acho que ficaria mais interessante.

**APÊNDICE C – Materiais Didáticos (dispostos em ordem cronológica)****MD de A1**

DMA

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa  
Professor: Philipe Araújo  
Aluno

#### Didactic Material

**Objectives:** Teach the strategies of scan and skim to facilitate reading

**A discussion about reading. Ask questions about:**

- Do you like reading?
- What are you reading right now?
- How good is your comprehension in english?
- How much do you read?
- What do you like to read most?
- Do you use any strategies to read? What strategies?

**Explain how to scan. Give information about:**

- What to do:
  - Read titles first
  - Read the first paragraphs
  - Read the first sentences or the paragraphs (or topic sentences)
  - Look for important information (names, dates or events)
- What not to do
  - Looking everywhere in the text
  - Read everything
  - Go to the next paragraph without getting the main ideas
- Did you ever scan? When?

#### Scanning practice

Time to scan the article "Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory"

Ask them questions about:

- What are the main ideas of the text?
- Did scanning really help you to understand the text faster?
- Would you use this strategy again?
- Are you able to teach this strategy to other people?

**Explain how to skim. Give informations about:**

- What to do:
  - Check the text is arranged (alphabetically, chronologically, non-alphabetically, by category, or textually)
  - Using the finger to facilitate
  - Keeping keywords in mind

Did you ever skim? When?

**Skimming practice**

Time to skim the article "Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?"

Ask them to look for information about:

- What is the text about
- Who is the author of the text
- When it was published
- Who made the research
- How many patients were in the research
- Did scanning really help you to read the text faster?
- Would you use this strategy again?
- Do you think you are able to teach this strategy to other people?
- Did scanning really help you to understand the text faster?

### Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory

CHICAGO — Studies in mice have garnered attention for a remarkable result: When the feces of one mouse was transplanted to another mouse, the recipient mouse either gained or lost weight.

But can these transplants — which doctors call "fecal microbiota transplantations," or FMTs, and which everyone else calls "poop transplants" — have the same effects in humans?

Two studies that explored that question were presented here at Digestive Disease Week, a scientific meeting focused on digestive diseases.

In both studies, patients who were infected with the bacterium *Clostridium difficile* (*C. diff*), which causes severe diarrhea, received fecal transplants from healthy donors. Indeed, FMT is now often used to treat patients who have *C. diff* infections that keep coming back.

In one small study, researchers looked at data on the BMIs of 15 patients who underwent FMTs to treat *C. diff* infections between 2014 and 2016. Each patient's BMI was measured just before the FMT, and then remeasured at several points over the year after the transplant, according to the study.

All of the patients in the study received stool from OpenBiome, a company that provides stool from healthy donors who have healthy BMIs, said Dr. Valery Muenyi, a resident physician in internal medicine at the University of Miami and the lead author of this study.

The average BMI of the patients before the transplants was 28.9, according to the study. When the BMIs were measured one to three months after the transplants, that average had decreased to 27.4, the researchers found. And generally, the patients who had BMIs that were higher than the average before the transplant showed greater decreases, according to the study.

The weight loss was maintained at three to six months and at nine to 12 months after the procedure, Muenyi said. For example, 10 patients were included in the follow-up six months after the procedure, and at this point, the average decrease in BMI was 1.5 points.

Muenyi noted that none of the patients were following weight-loss regimens and none had made any changes to their diet following the transplant.

But the research on the effects of FMT and BMI is still in its early stages.. "I think we need a lot more numbers," Muenyi told Live Science.

However, not all studies reached the same conclusions.

In the second study, also presented here on Tuesday (May 9), researchers found that FMT did not appear to affect people's BMI.

In this study, 70 patients received FMTs to treat *C. diff* infections. Twenty-five of the patients received stool from donors who had normal BMIs; 30 received stool from overweight donors, and 15 received stool from obese donors.

In the six months before the transplants, many of the patients lost weight, which is common with *C. diff* infections, said lead study author Dr. Monika Fischer, a gastroenterologist and an assistant professor of clinical medicine at Indiana University School of Medicine.

But in the year after the transplants, the researchers didn't observe statistically significant changes in these patients' BMIs. Interestingly, however, the researchers noted that patients who received stool from normal-BMI donors actually gained a bit of weight following the transplant, while patients who received stool from obese donors did not gain weight.

Still, "it is highly unlikely that one would gain or lose weight following a single fecal transplant, regardless of their stool donor's BMI," Fischer told Live Science.

She noted that there was some concern about using stool from overweight or obese donors after a 2015 case report was published that described a woman gaining 30 lbs. (14 kilograms) after receiving a transplant from her overweight daughter.

However, Fischer said that based on her anecdotal experiences, she wasn't expecting people's BMIs to change after the transplants.

"Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory" Disponível em  
<<http://www.livescience.com/59010-marijuana-compound-thc-may-improve-memory.html>>

### Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?

CHICAGO — Studies in mice have garnered attention for a remarkable result: When the feces of one mouse was transplanted to another mouse, the recipient mouse either gained or lost weight.

But can these transplants — which doctors call "fecal microbiota transplantations," or FMTs, and which everyone else calls "poop transplants" — have the same effects in humans?

Two studies that explored that question were presented here at Digestive Disease Week, a scientific meeting focused on digestive diseases.

In both studies, patients who were infected with the bacterium *Clostridium difficile* (*C. diff*), which causes severe diarrhea, received fecal transplants from healthy donors. Indeed, FMT is now often used to treat patients who have *C. diff* infections that keep coming back.

In one small study, researchers looked at data on the BMIs of 15 patients who underwent FMTs to treat *C. diff* infections between 2014 and 2016. Each patient's BMI was measured just before the FMT, and then remeasured at several points over the year after the transplant, according to the study.

All of the patients in the study received stool from OpenBiome, a company that provides stool from healthy donors who have healthy BMIs, said Dr. Valery Muenyi, a resident physician in internal medicine at the University of Miami and the lead author of this study.

The average BMI of the patients before the transplants was 28.9, according to the study. When the BMIs were measured one to three months after the transplants, that average had decreased to 27.4, the researchers found. And generally, the patients who had BMIs that were higher than the average before the transplant showed greater decreases, according to the study.

The weight loss was maintained at three to six months and at nine to 12 months after the procedure, Muenyi said. For example, 10 patients were included in the follow-up six months after the procedure, and at this point, the average decrease in BMI was 1.5 points.

Muenyi noted that none of the patients were following weight-loss regimens and none had made any changes to their diet following the transplant.

But the research on the effects of FMT and BMI is still in its early stages. "I think we need a lot more numbers," Muenyi told Live Science.

However, not all studies reached the same conclusions.

In the second study, also presented here on Tuesday (May 9), researchers found that FMT did not appear to affect people's BMI.

In this study, 70 patients received FMTs to treat *C. diff* infections. Twenty-five of the patients received stool from donors who had normal BMIs; 30 received stool from overweight donors, and 15 received stool from obese donors.

In the six months before the transplants, many of the patients lost weight, which is common with *C. diff* infections, said lead study author Dr. Monika Fischer, a

gastroenterologist and an assistant professor of clinical medicine at Indiana University School of Medicine.

But in the year after the transplants, the researchers didn't observe statistically significant changes in these patients' BMIs. Interestingly, however, the researchers noted that patients who received stool from normal-BMI donors actually gained a bit of weight following the transplant, while patients who received stool from obese donors did not gain weight.

Still, "it is highly unlikely that one would gain or lose weight following a single fecal transplant, regardless of their stool donor's BMI," Fischer told Live Science.

She noted that there was some concern about using stool from overweight or obese donors after a 2015 case report was published that described a woman gaining 30 lbs. (14 kilograms) after receiving a transplant from her overweight daughter.

However, Fischer said that based on her anecdotal experiences, she wasn't expecting people's BMIs to change after the transplants.

"Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?" by Live Science, Disponible em:  
<<http://www.livescience.com/59063-fecal-transplants-weight-changes.html>>

DMZ

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa  
Professor: Philipe Araújo  
Aluno:

### Didactic Material

#### Warm up: a discussion about reading

- Do you like reading?
- What are you reading right now?
- How good is your comprehension in english?
- How much do you read?
- What do you like to read most?
- Do you use any strategies to read? What strategies?

#### Explanations about how to scan:

- What to do:
  - Read titles first
  - Read the first paragraphs
  - Read the first sentences or the paragraphs (or topic sentences)
  - Look for important information (names, dates or events)
- What not to do
  - Looking everywhere in the text
  - Read everything
  - Go to the next paragraph without getting the main ideas
- Did you ever scan? When?

#### Scanning practice

Time to scan the article "Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory"

#### Questions:

- What are the main ideas of the text?
- Do you agree with these ideas? Why?
- Did scanning really help you to understand the text faster?
- Would you use this strategy again?
- Are you able to teach this strategy to other people?

**Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory**

CHICAGO — Studies in mice have garnered attention for a remarkable result: When the feces of one mouse was transplanted to another mouse, the recipient mouse either gained or lost weight.

But can these transplants — which doctors call "fecal microbiota transplantations," or FMTs, and which everyone else calls "poop transplants" — have the same effects in humans?

Two studies that explored that question were presented here at Digestive Disease Week, a scientific meeting focused on digestive diseases.

In both studies, patients who were infected with the bacterium *Clostridium difficile* (*C. diff*), which causes severe diarrhea, received fecal transplants from healthy donors. Indeed, FMT is now often used to treat patients who have *C. diff* infections that keep coming back.

In one small study, researchers looked at data on the BMIs of 15 patients who underwent FMTs to treat *C. diff* infections between 2014 and 2016. Each patient's BMI was measured just before the FMT, and then remeasured at several points over the year after the transplant, according to the study.

All of the patients in the study received stool from OpenBiome, a company that provides stool from healthy donors who have healthy BMIs, said Dr. Valery Muenyi, a resident physician in internal medicine at the University of Miami and the lead author of this study.

The average BMI of the patients before the transplants was 28.9, according to the study. When the BMIs were measured one to three months after the transplants, that average had decreased to 27.4, the researchers found. And generally, the patients who had BMIs that were higher than the average before the transplant showed greater decreases, according to the study.

The weight loss was maintained at three to six months and at nine to 12 months after the procedure, Muenyi said. For example, 10 patients were included in the follow-up six months after the procedure, and at this point, the average decrease in BMI was 1.5 points.

Muenyi noted that none of the patients were following weight-loss regimens and none had made any changes to their diet following the transplant.

But the research on the effects of FMT and BMI is still in its early stages. "I think we need a lot more numbers," Muenyi told Live Science.

However, not all studies reached the same conclusions.

In the second study, also presented here on Tuesday (May 9), researchers found that FMT did not appear to affect people's BMI.

In this study, 70 patients received FMTs to treat *C. diff* infections. Twenty-five of the patients received stool from donors who had normal BMIs; 30 received stool from overweight donors, and 15 received stool from obese donors.

In the six months before the transplants, many of the patients lost weight, which is common with *C. diff* infections, said lead study author Dr. Monika Fischer, a gastroenterologist and an assistant professor of clinical medicine at Indiana University School of Medicine.

But in the year after the transplants, the researchers didn't observe statistically significant changes in these patients' BMIs. Interestingly, however, the researchers noted that patients who received stool from normal-BMI donors actually gained a bit of weight following the transplant, while patients who received stool from obese donors did not gain weight.

Still, "it is highly unlikely that one would gain or lose weight following a single fecal transplant, regardless of their stool donor's BMI," Fischer told Live Science.

She noted that there was some concern about using stool from overweight or obese donors after a 2015 case report was published that described a woman gaining 30 lbs. (14 kilograms) after receiving a transplant from her overweight daughter.

However, Fischer said that based on her anecdotal experiences, she wasn't expecting people's BMIs to change after the transplants.

"Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory" Disponível em  
<<http://www.livescience.com/59010-marijuana-compound-thc-may-improve-memory.html>>

**Explanations about how to skim:**

- What to do:
  - Check the text is arranged (alphabetically, chronologically, non-alphabetically, by category, or textually)
  - Using the finger to facilitate
  - Keeping keywords in mind

Did you ever skim? When?

**Skimming practice**

Time to skim the article "Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?"

Questions:

- What is the text about?
- Do you agree or disagree with any idea? Why?
- Who made the research?
- How many patients were in the research?
- Did scanning really help you to read the text faster?
- Would you use this strategy again?
- Do you think you are able to teach this strategy to other people?

**Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?**

CHICAGO — Studies in mice have garnered attention for a remarkable result: When the feces of one mouse was transplanted to another mouse, the recipient mouse either gained or lost weight.

But can these transplants — which doctors call "fecal microbiota transplantations," or FMTs, and which everyone else calls "poop transplants" — have the same effects in humans?

Two studies that explored that question were presented here at Digestive Disease Week, a scientific meeting focused on digestive diseases.

In both studies, patients who were infected with the bacterium *Clostridium difficile* (*C. diff*), which causes severe diarrhea, received fecal transplants from healthy donors. Indeed, FMT is now often used to treat patients who have *C. diff* infections that keep coming back.

In one small study, researchers looked at data on the BMIs of 15 patients who underwent FMTs to treat *C. diff* infections between 2014 and 2016. Each patient's BMI was measured just before the FMT, and then remeasured at several points over the year after the transplant, according to the study.

All of the patients in the study received stool from OpenBiome, a company that provides stool from healthy donors who have healthy BMIs, said Dr. Valery Muenyi, a resident physician in internal medicine at the University of Miami and the lead author of this study.



The average BMI of the patients before the transplants was 28.9, according to the study. When the BMIs were measured one to three months after the transplants, that average had decreased to 27.4, the researchers found. And generally, the patients who had BMIs that were higher than the average before the transplant showed greater decreases, according to the study.

The weight loss was maintained at three to six months and at nine to 12 months after the procedure, Muenyi said. For example, 10 patients were included in the follow-up six months after the procedure, and at this point, the average decrease in BMI was 1.5 points.

Muenyi noted that none of the patients were following weight-loss regimens and none had made any changes to their diet following the transplant.

But the research on the effects of FMT and BMI is still in its early stages. "I think we need a lot more numbers," Muenyi told Live Science.

However, not all studies reached the same conclusions.

In the second study, also presented here on Tuesday (May 9), researchers found that FMT did not appear to affect people's BMI.

In this study, 70 patients received FMTs to treat *C. diff* infections. Twenty-five of the patients received stool from donors who had normal BMIs; 30 received stool from overweight donors, and 15 received stool from obese donors.

In the six months before the transplants, many of the patients lost weight, which is common with *C. diff* infections, said lead study author Dr. Monika Fischer, a gastroenterologist and an assistant professor of clinical medicine at Indiana University School of Medicine.

But in the year after the transplants, the researchers didn't observe statistically significant changes in these patients' BMIs. Interestingly, however, the researchers noted that patients who received stool from normal-BMI donors actually gained a bit of weight following the transplant, while patients who received stool from obese donors did not gain weight.

Still, "it is highly unlikely that one would gain or lose weight following a single fecal transplant, regardless of their stool donor's BMI," Fischer told Live Science.

She noted that there was some concern about using stool from overweight or obese donors after a 2015 case report was published that described a woman gaining 30 lbs. (14 kilograms) after receiving a transplant from her overweight daughter.

However, Fischer said that based on her anecdotal experiences, she wasn't expecting people's BMIs to change after the transplants.

"Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?" by Live Science, Disponível em:  
<<http://www.livescience.com/59063-fecal-transplants-weight-changes.html>>

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa  
Professor: Philipe Araújo  
Aluno:

### Didactic Material

#### Warm up: a discussion about reading

- Do you like reading?
- What are you reading right now?
- How good is your comprehension in english?
- How much do you read?
- What do you like to read most?
- Do you know any reading strategies?
- These are some reading strategies, mark the ones that you use or know:
  - ( ) Scanning
  - ( ) Skimming
  - ( ) Semantic organizers
  - ( ) Summarizing
  - ( ) Generating questions

#### Explanations about how to scan:

- What to do:
  - Read titles first
  - Read the first paragraphs
  - Read the first sentences or the paragraphs (or topic sentences)
  - Look for important information (names, dates or events)
- What not to do
  - Looking everywhere in the text
  - Read everything
  - Go to the next paragraph without getting the main ideas
- Did you ever scan? When?

**Scanning practice**

Time to scan the article "Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory"

Questions:

- What are the main ideas of the text?
- Do you agree with these ideas? Why?
- Did scanning really help you to understand the text faster?
- Would you use this strategy again?
- Are you able to teach this strategy to other people?

**Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory**

Marijuana's main psychoactive compound, THC, may improve memory, according to a new study in mice.

However, more research is needed to see whether these findings would apply to people, the researchers said.

The researchers found that old mice in the study experienced "a dramatic improvement in cognitive functions" after the animals were given small daily doses of THC for about a month, said study co-author Andreas Zimmer, a professor of molecular psychiatry at the University of Bonn in Germany.

Previous research in people — in teens and young adults — as well as in young animals has suggested that THC may actually impair cognition, but it was not clear how the compound might affect the aging brain in older individuals.

In the new study, the researchers looked at 17 young mice, which were 2 months old; 24 mature mice, which were 1 year old; and 29 mice that were 18 months old, considered old for mice. The researchers implanted small pumps into the bodies of all mice in the study. In about half of the mice in each age group, the pumps contained a small amount of THC that was released into the mice's bodies daily for about a month. In the other half of the mice, the pumps contained a control substance, without THC.

The researchers then conducted a few behavioral experiments to test the mice's cognitive skills, including their memory and ability to learn new information. For example, in one of the tasks, the scientists placed the mice in a pool of water

with a hidden platform that allowed the rodents to escape the water once they could find it. In the control group, the mature mice and the old mice took longer to learn to climb out than the young mice.

However, both mature mice and old mice that had been treated with THC learned the task faster than the control mice in corresponding age groups.

In some of the experiments, THC seemed to improve the memory in the older mice to such an extent that some aspects of their memory were as good as those of young mice. [7 Ways Marijuana May Affect the Brain]

However, in the younger mice given THC, the compound seemed to worsen their performance at cognitive tasks. This finding is in line with previous research that has shown the detrimental effects that THC may have on cognition in young people and animals, according to the study, published today (May 8) in the journal Nature Medicine.

To try to figure out the potential mechanisms behind the findings, the researchers also examined how the THC interacted with gene expression in a brain region called the hippocampus in the mice. It turned out that administering the compound to the older mice led to a change in those patterns, bringing them back to a state similar to the patterns seen in the young control mice. In contrast, administering THC to the young mice led to a gene expression pattern that resembled that of the older control mice.

The researchers don't yet know if THC could help to improve memory in aging humans, but they are planning tests, Zimmer said.

"Marijuana's Mind-Altering Compound May Improve Memory" Disponível em <<http://www.livescience.com/59010-marijuana-compound-thc-may-improve-memory.html>>

---

#### **Explanations about how to skim:**

- What to do:
  - Check the text is arranged (alphabetically, chronologically, non-alphabetically, by category, or textually)
  - Using the finger to facilitate

- Keeping keywords in mind

Did you ever skim? When?

### Skimming practice

Time to skim the article "Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?"

Questions:

- What is the text about?
- Do you agree or disagree with any idea? Why?
- Who made the research?
- How many patients were in the research?
- Did scanning really help you to read the text faster?
- Would you use this strategy again?
- Do you think you are able to teach this strategy to other people?

### Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?

CHICAGO — Studies in mice have garnered attention for a remarkable result: When the feces of one mouse was transplanted to another mouse, the recipient mouse either gained or lost weight.

But can these transplants — which doctors call "fecal microbiota transplantations," or FMTs, and which everyone else calls "poop transplants" — have the same effects in humans?

Two studies that explored that question were presented here at Digestive Disease Week, a scientific meeting focused on digestive diseases.

In both studies, patients who were infected with the bacterium *Clostridium difficile* (*C. diff*), which causes severe diarrhea, received fecal transplants from healthy donors. Indeed, FMT is now often used to treat patients who have *C. diff* infections that keep coming back.

In one small study, researchers looked at data on the BMIs of 15 patients who underwent FMTs to treat *C. diff* infections between 2014 and 2016. Each patient's BMI was measured just before the FMT, and then remeasured at several points over the year after the transplant, according to the study.

All of the patients in the study received stool from OpenBiome, a company that provides stool from healthy donors who have healthy BMIs, said Dr. Valery Muenyi, a resident physician in internal medicine at the University of Miami and the lead author of this study.

The average BMI of the patients before the transplants was 28.9, according to the study. When the BMIs were measured one to three months after the transplants, that average had decreased to 27.4, the researchers found. And generally, the patients who had BMIs that were higher than the average before the transplant showed greater decreases, according to the study.

The weight loss was maintained at three to six months and at nine to 12 months after the procedure, Muenyi said. For example, 10 patients were included in the follow-up six months after the procedure, and at this point, the average decrease in BMI was 1.5 points.

Muenyi noted that none of the patients were following weight-loss regimens and none had made any changes to their diet following the transplant.

But the research on the effects of FMT and BMI is still in its early stages.. "I think we need a lot more numbers," Muenyi told Live Science.

However, not all studies reached the same conclusions.

In the second study, also presented here on Tuesday (May 9), researchers found that FMT did not appear to affect people's BMI.

In this study, 70 patients received FMTs to treat *C. diff* infections. Twenty-five of the patients received stool from donors who had normal BMIs; 30 received stool from overweight donors, and 15 received stool from obese donors.

In the six months before the transplants, many of the patients lost weight, which is common with *C. diff* infections, said lead study author Dr. Monika Fischer, a gastroenterologist and an assistant professor of clinical medicine at Indiana University School of Medicine.

But in the year after the transplants, the researchers didn't observe statistically significant changes in these patients' BMIs. Interestingly, however, the researchers noted that patients who received stool from normal-BMI donors actually gained a bit of weight following the transplant, while patients who received stool from obese donors did not gain weight.



Still, "it is highly unlikely that one would gain or lose weight following a single fecal transplant, regardless of their stool donor's BMI," Fischer told Live Science.

She noted that there was some concern about using stool from overweight or obese donors after a 2015 case report was published that described a woman gaining 30 lbs. (14 kilograms) after receiving a transplant from her overweight daughter.

However, Fischer said that based on her anecdotal experiences, she wasn't expecting people's BMIs to change after the transplants.

"Can a 'Poop Transplant' Change Your Weight?" by Live Science, Disponível em:  
<<http://www.livescience.com/59063-fecal-transplants-weight-changes.html>>

**MD de A2**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
 TEORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA  
 DISCENTE:  
 DOCENTE: PHILLIPE

*IDENTIFYING CHARACTERS, MOTIVES, AND CONSEQUENCES*

1. READ THE TEXT BELOW:

*The Black Cat*

Tomorrow I die. Tomorrow I die, and today I want to tell the world what happened and thus perhaps free my soul from the horrible weight which lies upon it.

But listen! Listen, and you shall hear how I have been destroyed.

When I was a child I had a natural goodness of soul which led me to love animals — all kinds of animals, but especially those animals we call pets, animals which have learned to live with men and share their homes with them. There is something in the love of these animals which speaks directly to the heart of the man who has learned from experience how uncertain and **changeable** is the love of other men.

I was quite young when I married. You will understand the joy I felt to find that my wife shared with me my love for animals. Quickly she got for us several pets of the most likeable kind. We had birds, some **goldfish**, a fine dog, and a cat.

The cat was a beautiful animal, of unusually large size, and entirely black. I named the cat Pluto, and it was the pet I liked best. I alone fed it, and it followed me all around the house. It was even with difficulty that I stopped it from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which, however, my own character became greatly changed. I began to drink too much wine and other strong drinks. As the days passed I became less loving in my manner; I became quick to anger; I forgot how to smile and laugh. My wife — yes, and my pets, too, all except the cat — were made to feel the change in my character.

One night I came home quite late from the **inn**, where I now spent more and more time drinking. Walking with uncertain step, I made my way with effort into the house. As I entered I saw — or thought I saw — that Pluto, the cat, was trying to stay out of my way, to avoid me. This action, by an animal which I had thought still loved me, made me angry beyond reason. My soul seemed to fly from my body. I took a small knife out of my coat and opened it. Then I took the poor animal by the neck and with one quick movement I cut out one of its fear-filled eyes!

Slowly the cat got well. The hole where its eye had been was not a pretty thing to look at, it is true; but the cat no longer appeared to suffer any pain. As might be expected, however, it ran from me in fear whenever I came near. Why should it not run? Yet this did not fail to anger me. I felt growing inside myself a new feeling. Who has not, a hundred times, found himself doing **wrong**, doing some evil thing for no other reason than because he knows he should not? Are not

we humans at all times pushed, ever driven in some unknown way to break the law just because we understand it to be the law?

One day, in cold blood, I tied a strong rope around the cat's neck, and taking it down into the **cellar** under the house I hung it from one of the wood **beams** above my head. I hung it there until it was dead. I hung it there with tears in my eyes, I hung it because I knew it had loved me, because I felt it had given me no reason to hurt it, because I knew that my doing so was a wrong so great, a sin so **deadly** that it would place my soul forever outside the reach of the love of God!

That same night, as I lay sleeping, I heard through my open window the cries of our neighbors. I jumped from my bed and found that the entire house was filled with fire. It was only with great difficulty that my wife and I escaped. And when we were out of the house, all we could do was stand and watch it burn to the ground. I thought of the cat as I watched it burn, the cat whose dead body I had left hanging in the cellar. It seemed almost that the cat had in some **mysterious** way caused the house to burn so that it could make me pay for my evil act, so that it could take **revenge** upon me.

Months went by, and I could not drive the thought of the cat out of my mind. One night I sat in the inn, drinking, as usual. In the corner I saw a dark object that I had not seen before. I went over to see what it could be. It was a cat, a cat almost exactly like Pluto. I touched it with my hand and **petted** it, passing my hand softly along its back. The cat rose and pushed its back against my hand.

Suddenly I realized that I wanted the cat. I offered to buy it from the **innkeeper**, but he claimed he had never seen the animal before. As I left the inn, it followed me, and I allowed it to do so. It soon became a pet of both my wife and myself.

The morning after I brought it home, however, I discovered that this cat, like Pluto, had only one eye. How was it possible that I had not noticed this the night before? This fact only made my wife love the cat more. But I, myself, found a feeling of dislike growing in me. My growing dislike of the animal only seemed to increase its love for me. It followed me, followed me everywhere, always. When I sat, it lay down under my chair. When I stood up it got between my feet and nearly made me fall. Wherever I went, it was always there. At night I dreamed of it. And I began to hate that cat!

One day my wife called to me from the cellar of the old building where we were now forced to live. As I went down the stairs, the cat, following me as always, ran under my feet and nearly threw me down.

In sudden anger, I took a knife and struck **wildly** at the cat. Quickly my wife put out her hand and stopped my arm. This only increased my anger and, without thinking, I turned and put the knife's point deep into her heart! She fell to the floor and died without a sound.

I spent a few moments looking for the cat, but it was gone. And I had other things to do, for I knew I must do something with the body, and quickly. Suddenly I noted a place in the wall of the cellar where stones had been added to the wall to cover an old **fireplace** which was no longer wanted. The walls were not very strongly built, and I found I could easily take down those stones. Behind them there was, as I knew there must be, a hole just big enough to hold the body. With much effort I put the body in and carefully put the stones back in their place. I was pleased to see that it was quite impossible for anyone to know that a single stone had been moved.

Days passed. Still there was no cat. A few people came and asked about my wife; but I answered them easily. Then one day several officers of the police came. Certain that they could find nothing, I asked them in and went with them as they searched.

Finally they searched the cellar from end to end. I watched them quietly, and, as I expected, they noticed nothing. But as they started up the stairs again, I felt myself driven by some unknown inner force to let them know, to make them know, that I had won the battle.

"The walls of this building," I said, "are very strongly built; it is a fine old house." And as I spoke I struck with my stick that very place in the wall behind which was the body of my wife. Immediately I felt a cold feeling up and down my back as we heard coming out of the wall itself a horrible cry.

For one short moment the officers stood looking at each other. Then quickly they began to pick at the stones, and in a short time they saw before them the body of my wife, black with dried blood and smelling of **decay**. On the body's head, its one eye filled with fire, its wide open mouth the color of blood, sat the cat, crying out its revenge!

## 2. BASED ON YOUR READING, ANSWER THE QUESTIONS:

- a) Who are the characters? How they are emotionally? Are they somehow different at the end of the story? (200 words).
- b) How would you describe the story setting? Is there any type of feeling it gave you? (50 words).
- c) Why did the narrator kill the cat? How did he feel about it? Did his wife know? (150 words)
- d) Is Pluto his antagonist? If not, then who? Why? (60 words).
- e) The story ends with the main character finding his dead wife and the cat. However, the police officers were there, searching for her. What do you think happened to him after the end? (200 words).
- f) If he had not killed the cat, how would the story end? (50 words)

## REFERENCES

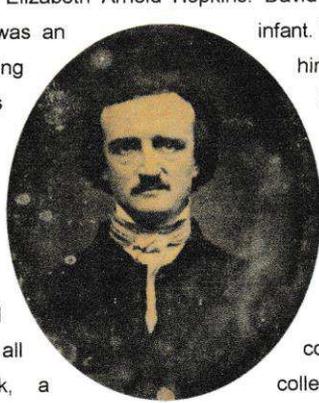
POE, E.A. *Edgar Allan Poe: Storyteller*. 2. ed. Washington, D.C.: Office of English Language Programs, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
 TEORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA  
 DOCENTE: PHILLIPE  
 DISCENTE:

**SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

**WARM-UP**

*Who was Edgar Allan Poe?*

<p>Edgar Allan Poe was born on January 19, 1809. His parents were two touring vaudeville actors, David Poe Jr. and Elizabeth Arnold Hopkins. David left the family under unknown circumstances whilst Poe was an infant. When Poe was two, his mother died of tuberculosis, leaving him an orphan. The wealthy John Allan took Edgar into his home in Richmond, Virginia. In 1815, the Allan family moved to England. Young Poe went to an English private school. After five years, the family moved back to Richmond, Virginia.</p> <p>After moving back to Virginia, Poe entered the University of Virginia in 1826. While there, he gambled, lost money, and went into debt. John Allan became angry, and cut off all contact with Poe. In 1827, Poe published his first work, a collection of poetry titled, <i>Tamerlane and Other Poems</i>. Poe did not have his name published in the book; it was attributed to "a Bostonian."</p>		<p>From <a href="https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe">https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe</a></p>
--	--	---

1. Have you ever read some of his short stories or poems?
2. If yes, which is/are your favorite one/s?

#### THE BLACK CAT

Tomorrow I die. Tomorrow I die, and today I want to tell the world what happened and thus perhaps free my soul from the horrible weight which lies upon it.

But listen! Listen, and you shall hear how I have been destroyed.

When I was a child I had a natural goodness of soul which led me to love animals — all kinds of animals, but especially those animals we call pets, animals which have learned to live with men and share their homes with them. There is something in the love of these animals which speaks directly to the heart of the man who has learned from experience how uncertain and **changeable** is the love of other men.

I was quite young when I married. You will understand the joy I felt to find that my wife shared with me my love for animals. Quickly she got for us several pets of the most likeable kind. We had birds, some **goldfish**, a fine dog, and a cat.

The cat was a beautiful animal, of unusually large size, and entirely black. I named the cat Pluto, and it was the pet I liked best. I alone fed it, and it followed me all around the house. It was even with difficulty that I stopped it from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which, however, my own character became greatly changed. I began to drink too much wine and other strong drinks. As the days passed I became less loving in my manner; I became quick to anger; I forgot how to smile and laugh. My wife — yes, and my pets, too, all except the cat — were made to feel the change in my character.

One night I came home quite late from the **inn**, where I now spent more and more time drinking. Walking with uncertain step, I made my way with effort into the house. As I entered I saw — or thought I saw — that Pluto, the cat, was trying to stay out of my way, to avoid me. This action, by an animal which I had thought still loved me, made me angry beyond reason. My soul seemed to fly from my body. I took a small knife out of my coat and opened it. Then I took the poor animal by the neck and with one quick movement I cut out one of its fear-filled eyes!

Slowly the cat got well. The hole where its eye had been was not a pretty thing to look at, it is true; but the cat no longer appeared to suffer any pain. As might be expected, however, it ran from me in fear whenever I came near. Why should it not run? Yet this did not fail to anger me. I felt growing inside myself a new feeling. Who has not, a hundred times, found himself doing **wrong**, doing some evil thing for no other reason than because he knows he should not? Are not we humans at all times pushed, ever driven in some unknown way to break the law just because we understand it to be the law?

One day, in cold blood, I tied a strong rope around the cat's neck, and taking it down into the **cellar** under the house I hung it from one of the wood **beams** above my head. I hung it there until it was dead. I hung it there with tears in my eyes, I hung it because I knew it had loved me, because I felt it had given me no reason to hurt it, because I knew that my doing so was a wrong so great, a sin so **deadly** that it would place my soul forever outside the reach of the love of God!

That same night, as I lay sleeping, I heard through my open window the cries of our neighbors. I jumped from my bed and found that the entire house was filled with fire. It was only with great difficulty that my wife and I escaped. And when we were out of the house, all we could do was stand and watch it burn to the ground. I thought of the cat as I watched it burn, the cat whose dead body I had left hanging in the cellar. It seemed almost that the cat had in some **mysterious** way caused the house to burn so that it could make me pay for my evil act, so that it could take **revenge** upon me.

Months went by, and I could not drive the thought of the cat out of my mind. One night I sat in the inn, drinking, as usual. In the corner I saw a dark object that I had not seen before. I went over to see what it could be. It was a cat, a cat almost exactly like Pluto. I touched it with my hand and **petted** it, passing my hand softly along its back. The cat rose and pushed its back against my hand.

Suddenly I realized that I wanted the cat. I offered to buy it from the **innkeeper**, but he claimed he had never seen the animal before. As I left the inn, it followed me, and I allowed it to do so. It soon became a pet of both my wife and myself.

The morning after I brought it home, however, I discovered that this cat, like Pluto, had only one eye. How was it possible that I had not noticed this the night before? This fact only made my wife love the cat more. But I, myself, found a feeling of dislike growing in me. My growing dislike of the animal only seemed to increase its love for me. It followed me, followed me everywhere, always. When I sat, it lay down under my chair. When I stood up it got between my feet and nearly made me fall. Wherever I went, it was always there. At night I dreamed of it. And I began to hate that cat!

One day my wife called to me from the cellar of the old building where we were now forced to live. As I went down the stairs, the cat, following me as always, ran under my feet and nearly threw me down.

In sudden anger, I took a knife and struck **wildly** at the cat. Quickly my wife put out her hand and stopped my arm. This only increased my anger and, without thinking, I turned and put the knife's point deep into her heart! She fell to the floor and died without a sound.

I spent a few moments looking for the cat, but it was gone. And I had other things to do, for I knew I must do something with the body, and quickly. Suddenly I noted a place in the wall of the cellar where stones had been added to the wall to cover an old **fireplace** which was no longer wanted. The walls were not very strongly built, and I found I could easily take down those stones. Behind them there was, as I knew there must be, a hole just big enough to hold the body. With much effort I put the body in and carefully put the stones back in their place. I was pleased to see that it was quite impossible for anyone to know that a single stone had been moved.

Days passed. Still there was no cat. A few people came and asked about my wife; but I answered them easily. Then one day several officers of the police came. Certain that they could find nothing, I asked them in and went with them as they searched.

Finally they searched the cellar from end to end. I watched them quietly, and, as I expected, they noticed nothing. But as they started up the stairs again, I felt myself driven by some unknown inner force to let them know, to make them know, that I had won the battle.

"The walls of this building," I said, "are very strongly built; it is a fine old house." And as I spoke I struck with my stick that very place in the wall behind which was the body of my wife. Immediately I felt a cold feeling up and down my back as we heard coming out of the wall itself a horrible cry.

For one short moment the officers stood looking at each other. Then quickly they began to pick at the stones, and in a short time they saw before them the body of my wife, black with dried blood and smelling of **decay**. On the body's head, its one eye filled with fire, its wide open mouth the color of blood, sat the cat, crying out its revenge!

1. Why did the narrator have such affection for pets?
2. What are his positive and negative traits?
3. How did he change his behavior? Was this change a sudden thing?
4. What motivated the narrator to cut his pet's eye?
5. After killing the cat, why did the narrator cry?
6. What caused the house to burn?
7. The word "pet" means "any domesticated or tamed animal that is kept as a companion and cared for affectionately". So what does the verb **to pet** mean in the following paragraph:

"Months went by, and I could not drive the thought of the cat out of my mind. One night I sat in the inn, drinking, as usual. In the corner I saw a dark object that I had not seen before. I went over to see what it could be. It was a cat, a cat almost exactly like Pluto. I touched it with my hand and **petted** it, passing my hand softly along its back. The cat rose and pushed its back against my hand."

8. When the narrator saw the cat while drinking, he immediately liked it. Why?
9. Did the cat like him? What affection caused in the narrator?
10. Did the narrator stay at the same house after the burning?
11. Why did the narrator's wife try to stop him when he tried to kill the cat? What happened to her?
12. According to this excerpt: "I watched them quietly, and, as I expected, they noticed nothing. But as they started up the stairs again, I felt myself driven by some unknown inner force to let them know, to make them know, that I had won the battle", why did the narrator let the police officers in his house?
13. How did the narrator feel after being caught by the policemen?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
 TEORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA

DISCENTE:

DOCENTE: PHILPE

**DIDATIC MATERIAL**

**Who was Edgar Allan Poe?**

Edgar Allan Poe was born on his mother died of orphan. The wealthy John in Richmond, Virginia. In to England.

Young Poe went to an five years, the family Virginia.

After moving back to University of Virginia in 1826. money, and went into debt. John contact with Poe.

In 1827, Poe published his first work, a collection of poetry titled, Tamerlane and Other Poems. Poe did not have his name published in the book; it was attributed to 'a Bostonian.'



January 19, 1809. When he was two, tuberculosis, leaving him an Allan took Edgar into his home 1815, the Allan family moved

English private school. After moved back to Richmond,

Virginia, Poe entered the While there, he gambled, lost Allan became angry, and cut off all

Source: [https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Allan\\_Poe](https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe)

1. Have you ever read one of his poems or short stories?
2. If yes, which one is your favorite and why?

### The Black Cat

Tomorrow I die. Tomorrow I die, and today I want to tell the world what happened and thus perhaps free my soul from the horrible weight which lies upon it.

But listen! Listen, and you shall hear how I have been destroyed.

When I was a child I had a natural goodness of soul which led me to love animals — all kinds of animals, but especially those animals we call pets, animals which have learned to live with men and share their homes with them. There is something in the love of these animals which speaks directly to the heart of the man who has learned from experience how uncertain and **changeable** is the love of other men.

I was quite young when I married. You will understand the joy I felt to find that my wife shared with me my love for animals. Quickly she got for us several pets of the most likeable kind. We had birds, some **goldfish**, a fine dog, and a cat.

The cat was a beautiful animal, of unusually large size, and entirely black. I named the cat Pluto, and it was the pet I liked best. I alone fed it, and it followed me all around the house. It was even with difficulty that I stopped it from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which, however, my own character became greatly changed. I began to drink too much wine and other strong drinks. As the days passed I became less loving in my manner; I became quick to anger; I forgot how to smile and laugh. My wife — yes, and my pets, too, all except the cat — were made to feel the change in my character.

One night I came home quite late from the **inn**, where I now spent more and more time drinking. Walking with uncertain step, I made my way with effort into the house. As I entered I saw — or thought I saw — that Pluto, the cat, was trying to stay out of my way, to avoid me. This action, by an animal which I had thought still loved me, made me angry beyond reason. My soul seemed to fly from my body. I took a small knife out of my coat and opened it. Then I took the poor animal by the neck and with one quick movement I cut out one of its fear-filled eyes!

Slowly the cat got well. The hole where its eye had been was not a pretty thing to look at, it is true; but the cat no longer appeared to suffer any pain. As might be expected, however, it ran from me in fear whenever I came near. Why should it not run? Yet this did not fail to anger me. I felt growing inside myself a new feeling. Who has not, a hundred times, found himself doing **wrong**, doing some evil thing for no other reason than because he knows he should not? Are not we humans at all times pushed, ever driven in some unknown way to break the law just because we understand it to be the law?

One day, in cold blood, I tied a strong rope around the cat's neck, and taking it down into the **cellar** under the house I hung it from one of the wood **beams** above my head. I hung it there until it was dead. I hung it there with tears in my eyes, I hung it because I knew it had loved me, because I felt it had given me no reason to hurt it, because I knew that my doing so was a wrong so great, a sin so **deadly** that it would place my soul forever outside the reach of the love of God!

That same night, as I lay sleeping, I heard through my open window the cries of our neighbors. I jumped from my bed and found that the entire house was filled with fire. It was only with great difficulty that my wife and I escaped. And when we were out of the

house, all we could do was stand and watch it burn to the ground. I thought of the cat as I watched it burn, the cat whose dead body I had left hanging in the cellar. It seemed almost that the cat had in some **mysterious** way caused the house to burn so that it could make me pay for my evil act, so that it could take **revenge** upon me.

Months went by, and I could not drive the thought of the cat out of my mind. One night I sat in the inn, drinking, as usual. In the corner I saw a dark object that I had not seen before. I went over to see what it could be. It was a cat, a cat almost exactly like Pluto. I touched it with my hand and **petted** it, passing my hand softly along its back. The cat rose and pushed its back against my hand.

Suddenly I realized that I wanted the cat. I offered to buy it from the **innkeeper**, but he claimed he had never seen the animal before. As I left the inn, it followed me, and I allowed it to do so. It soon became a pet of both my wife and myself.

The morning after I brought it home, however, I discovered that this cat, like Pluto, had only one eye. How was it possible that I had not noticed this the night before? This fact only made my wife love the cat more. But I, myself, found a feeling of dislike growing in me. My growing dislike of the animal only seemed to increase its love for me. It followed me, followed me everywhere, always. When I sat, it lay down under my chair. When I stood up it got between my feet and nearly made me fall. Wherever I went, it was always there. At night I dreamed of it. And I began to hate that cat!

One day my wife called to me from the cellar of the old building where we were now forced to live. As I went down the stairs, the cat, following me as always, ran under my feet and nearly threw me down.

In sudden anger, I took a knife and struck **wildly** at the cat. Quickly my wife put out her hand and stopped my arm. This only increased my anger and, without thinking, I turned and put the knife's point deep into her heart! She fell to the floor and died without a sound.

I spent a few moments looking for the cat, but it was gone. And I had other things to do, for I knew I must do something with the body, and quickly. Suddenly I noted a place in the wall of the cellar where stones had been added to the wall to cover an old **fireplace** which was no longer wanted. The walls were not very strongly built, and I found I could easily take down those stones. Behind them there was, as I knew there must be, a hole just big enough to hold the body. With much effort I put the body in and carefully put the stones back in their place. I was pleased to see that it was quite impossible for anyone to know that a single stone had been moved.

Days passed. Still there was no cat. A few people came and asked about my wife; but I answered them easily. Then one day several officers of the police came. Certain that they could find nothing, I asked them in and went with them as they searched.

Finally they searched the cellar from end to end. I watched them quietly, and, as I expected, they noticed nothing. But as they started up the stairs again, I felt myself driven by some unknown inner force to let them know, to make them know, that I had won the battle.

"The walls of this building," I said, "are very strongly built; it is a fine old house." And as I spoke I struck with my stick that very place in the wall behind which was the body of my wife. Immediately I felt a cold feeling up and down my back as we heard coming out of the wall itself a horrible cry.

For one short moment the officers stood looking at each other. Then quickly they began to pick at the stones, and in a short time they saw before them the body of my wife, black with dried blood and smelling of **decay**. On the body's head, its one eye filled with fire, its wide open mouth the color of blood, sat the cat, crying out its revenge!

ANSWER THE QUESTIONS:

1. What motivated the narrator to kill the cat?
2. Was bad behavior a characteristic of the narrator in the beginning?
3. What cause his behavior and character to change?
4. Did this change affect his wife?
5. How did the cat react to this change? Did he get affected at all?
6. What did the narrator do after he got his house burned to the ground?
7. Why did he want to take the cat which looked like Pluto, the one he'd killed, home?
8. And what made him start to grow mad of the cat?
9. Why did the narrator kill the wife?
10. What made the narrator believe that his crime was perfect and the police officers would never discover what he did? To what this kind of behavior is associated with?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
 TEORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA  
 DOCENTE: PHILLIPE  
 DISCENTE

ÚLTIMA VERSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

WARM-UP

*Who was Edgar Allan Poe?*

Edgar Allan Poe was born on January 19, 1809. His parents were two touring vaudeville actors, David Poe Jr. and Elizabeth Arnold Hopkins. David left the family under unknown circumstances whilst Poe was an infant. When Poe was two, his mother died of tuberculosis, leaving him an orphan. The wealthy John Allan took Edgar into his home in Richmond, Virginia. In 1815, the Allan family moved to England. Young Poe went to an English private school. After five years, the family moved back to Richmond, Virginia. After moving back to Virginia, Poe entered the University of Virginia in 1826. While there, he gambled, lost money, and went into debt. John Allan became angry, and cut off all contact with Poe. In 1827, Poe published his first work, a collection of poetry titled, *Tamerlane and Other Poems*. Poe did not have his name published in the book; it was attributed to "a Bostonian."



Source: [https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Allan\\_Poe](https://simple.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe)

1. Have you ever read some of his short stories or poems?
2. If yes, which is/are your favorite one/s?

**THE BLACK CAT**

Tomorrow I die. Tomorrow I die, and today I want to tell the world what happened and thus perhaps free my soul from the horrible weight which lies upon it.

But listen! Listen, and you shall hear how I have been destroyed.

When I was a child I had a natural goodness of soul which led me to love animals — all kinds of animals, but especially those animals we call pets, animals which have learned to live with men and share their homes with them. There is something in the love of these animals which speaks directly to the heart of the man who has learned from experience how uncertain and **changeable** is the love of other men.

I was quite young when I married. You will understand the joy I felt to find that my wife shared with me my love for animals. Quickly she got for us several pets of the most likeable kind. We had birds, some **goldfish**, a fine dog, and a cat.

The cat was a beautiful animal, of unusually large size, and entirely black. I named the cat Pluto, and it was the pet I liked best. I alone fed it, and it followed me all around the house. It was even with difficulty that I stopped it from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which, however, my own character became greatly changed. I began to drink too much wine and other strong drinks. As the days passed I became less loving in my manner; I became quick to anger; I forgot how to smile and laugh. My wife — yes, and my pets, too, all except the cat — were made to feel the change in my character.

One night I came home quite late from the **inn**, where I now spent more and more time drinking. Walking with uncertain step, I made my way with effort into the house. As I entered I saw — or thought I saw — that Pluto, the cat, was trying to stay out of my way, to avoid me. This action, by an animal which I had thought still loved me, made me angry beyond reason. My soul seemed to fly from my body. I took a small knife out of my coat and opened it. Then I took the poor animal by the neck and with one quick movement I cut out one of its fear-filled eyes!

Slowly the cat got well. The hole where its eye had been was not a pretty thing to look at, it is true; but the cat no longer appeared to suffer any pain. As might be expected, however, it ran from me in fear whenever I came near. Why should it not run? Yet this did not fail to anger me. I felt growing inside myself a new feeling. Who has not, a hundred times, found himself doing **wrong**, doing some evil thing for no other reason than because he knows he should not? Are not we humans at all times pushed, ever driven in some unknown way to break the law just because we understand it to be the law?

One day, in cold blood, I tied a strong rope around the cat's neck, and taking it down into the **cellar** under the house I hung it from one of the wood **beams** above my head. I

hung it there until it was dead. I hung it there with tears in my eyes, I hung it because I knew it had loved me, because I felt it had given me no reason to hurt it, because I knew that my doing so was a wrong so great, a sin so **deadly** that it would place my soul forever outside the reach of the love of God!

That same night, as I lay sleeping, I heard through my open window the cries of our neighbors. I jumped from my bed and found that the entire house was filled with fire. It was only with great difficulty that my wife and I escaped. And when we were out of the house, all we could do was stand and watch it burn to the ground. I thought of the cat as I watched it burn, the cat whose dead body I had left hanging in the cellar. It seemed almost that the cat had in some **mysterious** way caused the house to burn so that it could make me pay for my evil act, so that it could take **revenge** upon me.

Months went by, and I could not drive the thought of the cat out of my mind. One night I sat in the inn, drinking, as usual. In the corner I saw a dark object that I had not seen before. I went over to see what it could be. It was a cat, a cat almost exactly like Pluto. I touched it with my hand and **petted** it, passing my hand softly along its back. The cat rose and pushed its back against my hand.

Suddenly I realized that I wanted the cat. I offered to buy it from the **innkeeper**, but he claimed he had never seen the animal before. As I left the inn, it followed me, and I allowed it to do so. It soon became a pet of both my wife and myself.

The morning after I brought it home, however, I discovered that this cat, like Pluto, had only one eye. How was it possible that I had not noticed this the night before? This fact only made my wife love the cat more. But I, myself, found a feeling of dislike growing in me. My growing dislike of the animal only seemed to increase its love for me. It followed me, followed me everywhere, always. When I sat, it lay down under my chair. When I stood up it got between my feet and nearly made me fall. Wherever I went, it was always there. At night I dreamed of it. And I began to hate that cat!

One day my wife called to me from the cellar of the old building where we were now forced to live. As I went down the stairs, the cat, following me as always, ran under my feet and nearly threw me down.

In sudden anger, I took a knife and struck **wildly** at the cat. Quickly my wife put out her hand and stopped my arm. This only increased my anger and, without thinking, I turned and put the knife's point deep into her heart! She fell to the floor and died without a sound.

I spent a few moments looking for the cat, but it was gone. And I had other things to do, for I knew I must do something with the body, and quickly. Suddenly I noted a place in the wall of the cellar where stones had been added to the wall to cover an old **fireplace** which was no longer wanted. The walls were not very strongly built, and I found I could easily

take down those stones. Behind them there was, as I knew there must be, a hole just big enough to hold the body. With much effort I put the body in and carefully put the stones back in their place. I was pleased to see that it was quite impossible for anyone to know that a single stone had been moved.

Days passed. Still there was no cat. A few people came and asked about my wife; but I answered them easily. Then one day several officers of the police came. Certain that they could find nothing, I asked them in and went with them as they searched.

Finally they searched the cellar from end to end. I watched them quietly, and, as I expected, they noticed nothing. But as they started up the stairs again, I felt myself driven by some unknown inner force to let them know, to make them know, that I had won the battle.

"The walls of this building," I said, "are very strongly built; it is a fine old house." And as I spoke I struck with my stick that very place in the wall behind which was the body of my wife. Immediately I felt a cold feeling up and down my back as we heard coming out of the wall itself a horrible cry.

For one short moment the officers stood looking at each other. Then quickly they began to pick at the stones, and in a short time they saw before them the body of my wife, black with dried blood and smelling of **decay**. On the body's head, its one eye filled with fire, its wide open mouth the color of blood, sat the cat, crying out its revenge!

1. Why did the narrator have such affection for pets?
2. What are his positive and negative traits? On which is there an emphasis? Does this emphasis change throughout the narrative?
3. How did he change his behavior? Was this change a sudden thing?
4. What motivated the narrator to cut his pet's eye?
5. After killing the cat Pluto why did the narrator cry?
6. What caused the house to burn?
7. The word "pet" means "any domesticated or tamed animal that is kept as a companion and cared for affectionately". So what does the verb **to pet** mean in the following paragraph:

"Months went by, and I could not drive the thought of the cat out of my mind. One night I sat in the inn, drinking, as usual. In the corner I saw a dark object that I had not seen before. I went over to see what it could be. It was a cat, a cat almost exactly like Pluto. I touched it with my hand and **petted** it, passing my hand softly along its back. The cat rose and pushed its back against my hand."

8. When the narrator saw the second cat, which has no name, while drinking, he immediately liked it. Why?
9. Did the second cat like him? What this affection caused in the narrator?
10. Did the narrator stay at the same house after the burning?
11. Why did the narrator's wife tried to stop him when he tried to kill the cat? What motivated her? What happened to her after she did it?
12. According to this excerpt: "I watched them quietly, and, as I expected, they noticed nothing. But as they started up the stairs again, I felt myself driven by some unknown inner force to let them know, to make them know, that I had won the battle", why did the narrator let the police officers in his house?
13. How did the narrator feel after being caught by the policemen?

## REFERÊNCIA:

Edgar Allan Poe: Storyteller. American English. Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/resources/edgar-allan-poe-storyteller>.

**MD de A3**

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa  
Professor: Philippe  
Aluno:

### Didactic Material for a Reading Class

#### The Nobel Prize

1. Discuss these topics with a partner:
  - a. Do you like reading?
  - b. What kind of texts do you usually read?
  - c. Do you know what a Nobel Prize is? Do you know any author who has won the Nobel Prize for Literature?
2. Now read the text below about Nobel Prize for Literature?

#### **The Nobel Prize for Literature**

##### *Background*

*The Nobel Prize for Literature was founded in 1895 when Alfred Nobel (1833-1896), the Swedish inventor of dynamite, left much of his vast wealth to the established of the Nobel Prizes, including one for literature. This is an annual award to a living author from any country who has produced 'the most outstanding work of an idealistic tendency'. This refers to a body of work rather than a single work, although individual books are sometimes mentioned when the prize is awarded. The prize consists of a gold medal, a Nobel diploma and prize money which at present stands at 10 million Swedish krona (1.3 million dollars.)*

### The winners

A wide variety of writers have won the award working in a range of fiction and non-fiction genres. Novelists, poets, dramatist and biographers have all received the award, but no ghostwriters. Perhaps of the more unusual winner was Winston Churchill - the former British Prime Minister won the prize in 1953 for his 'mastery of historical and biographical description'. The most common language of the winners is English, although the country with the most winners is France. To date, only ten women have won the prize. Two writers have refused the award - Boris Pasternak and Jean-Paul Sartre.

### Controversy

In the early years (from about 1901 to 1912), the Swedish Academy chose more idealistic writers and rejected many important and world-famous writers, such as Leo Tolstoy, Emile Zola and Henrik Ibsen, who they did not consider 'idealistic' enough. Later on, the Academy began awarding the prize for lasting literary value.

Many prominent and very popular writers have not been awarded the prize or even nominated. In 1974, for example, Graham Greene, Vladimir Nabokov and Saul Bellow were considered, but all lost when the award went to two Swedish writers, who were both Nobel judges. Bellow went on to win the prize in 1976, but neither Greene nor Nabokov won before their deaths. The 1997 award went to the Italian Dario Fo, who was felt to be rather lightweight by some critics.

3. Now read the text again. This time try to underline important words (key-words) and to summarize the main idea of each paragraph.
4. Discuss the text with your partner, you can follow these questions:
  - a. Do you know any of the authors mentioned on the text?
  - b. Why do think so few women have won the Nobel Prize?
  - c. Who are the most famous writers in your country?
  - d. None of Brazilian's writers has ever won a Nobel Prize of Literature. Who do you think that deserves such prize? Why?

## Literature

1. Answer these questions:
  - a. Do you like literature?
  - b. What do you think literature is?
  - c. Do you prefer fiction or non-fiction writing?
2. Look at the list below. What types of writing are fiction and what types are non-fiction?
  - a. Autobiographies
  - b. Biographies
  - c. Blogs
  - d. Crime stories
  - e. Diaries
  - f. Essay
  - g. Novels
  - h. Plays
  - i. Poetry
  - j. Romances
  - k. Short stories
3. What is your favorite kind of writing from above? Can you list your favorite authors from you favorite type of writing?
4. Read the two texts below and try to categorize them in the kind of writings showed above. And then, answer the questions about the texts:

### TEXT 1

"Mr. and Mrs. Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much. They were the last people you'd expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn't hold with such nonsense.

Mr. Dursley was the director of a firm called Grunnings, which made drills. He was a big, beefy man with hardly any neck, although he did have a very large mustache. Mrs. Dursley was thin and blonde and had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, spying on the neighbors. The Dursleys had a small son called Dudley and in their opinion there was no finer boy anywhere."

J.K. Rowling

**TEXT 2**

"Stefani screamed of joy when her dad lifted her and whirl her to the sound of music, while a record of Bruce Springsteen spun in the room's turntable. Next to it, there were albums of Pink Floyd, Led Zeppelin, The Beatles, Billy Joel, Rolling Stones and Elton John - her dad love to put all of them to dance with his daughter.

Born in March 28th of 1986 in Yonkers, New York, Stefani Joanne Angelina Germanotta has been always surrounded by music. She grew up in two blocks from the John Lennon memorial in New York and next to Dakota, the building near to Central Park, where John lived with Yoko Ono when he was murdered."

Helia Phoenix

- a. Do you know from what book Text 1 was taken? Have you ever read this book?
- b. Do you know of who the Text 2 is about? Do like this person?
- c. What informations that are not said on the text can you infer:
  - Are the Dursleys going to be involved in strange things?
  - Does Mrs. Dursley work?
  - Was Dudley really a fine boy?
  - Did Stefani like music?
  - Did Stefani have a good music background?
  - Does Stefani work with music today?
  - Did Stefani moved out from New York when she was a little girl?

**Referências Bibliográficas:**

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Language Leader Coursebook. Ninth impression. China: Pearson Education Limited, 2013.

PHOENIX, Helia. Lady Gaga: biografia. Tradução: M. Lopes. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

ROWLING, J.K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. U.S.A: Scholastic, 1999.

**Universidade Federal de Campina Grande**

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Letras

Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa

Professora: Philipe

Aluno:

## Didactic Material for a Reading Class

## Second Version

**The Nobel Prize**

1. Discuss these topics with a partner:
  - a. Do you like reading?
  - b. What kind of texts do you usually read?
  - c. Do you know what a Nobel Prize is? Do you know any author who has won the Nobel Prize for Literature?
2. Now read the text below about Nobel Prize for Literature:

***The Nobel Prize for Literature****Background*

*The Nobel Prize for Literature was founded in 1895 when Alfred Nobel (1833-1896), the Swedish inventor of dynamite, left much of his vast wealth to the established of the Nobel Prizes, including one for literature. This is an annual award to a living author from any country who has produced 'the most outstanding work of an idealistic tendency'. This refers to a body of work rather than a single work, although individual books are sometimes mentioned when the prize is awarded. The prize consists of a gold medal, a Nobel diploma and prize money which at present stands at 10 million Swedish krona (1.3 million dollars.)*

*The winners*

*A wide variety of writers have won the award working in a range of fiction and non-fiction genres. Novelists, poets, dramatist and biographers have all received the*

award, but no ghostwriters. Perhaps of the more unusual winner was Winston Churchill - the former British Prime Minister won the prize in 1953 for his 'mastery of historical and biographical description'. The most common language of the winners is English, although the country with the most winners is France. To date, only ten women have won the prize. Two writers have refused the award - Boris Pasternak and Jean-Paul Sartre.

### Controversy

In the early years (from about 1901 to 1912), the Swedish Academy chose more idealistic writers and rejected many important and world-famous writers, such as Leo Tolstoy, Emile Zola and Henrik Ibsen, who they did not consider 'idealistic' enough. Later on, the Academy began awarding the prize for lasting literary value.

Many prominent and very popular writers have not been awarded the prize or even nominated. In 1974, for example, Graham Greene, Vladimir Nabokov and Saul Bellow were considered, but all lost when the award went to two Swedish writers, who were both Nobel judges. Bellow went on to win the prize in 1976, but neither Greene nor Nabokov won before their deaths. The 1997 award went to the Italian Dario Fo, who was felt to be rather lightweight by some critics.

3. Now read the text again. This time to summarize the main idea of each paragraph, even if you do not now all the words on the text.
4. Answer the questions:
  - a. What is the text about?
  - b. What is a Nobel Prize for Literature?
  - c. How can an author win the Nobel Prize?
  - d. How much is the prize?
  - e. Can ghostwriters win this award?
5. Discuss the text with your partner, you can follow these questions:
  - a. Do you know any of the authors mentioned on the text?
  - b. Why do think so few women have won the Nobel Prize?
  - c. Who are the most famous writers in your country?

- d. None of Brazilian's writers has ever won a Nobel Prize of Literature.  
Who do you think that deserves such prize? Why?

### Literature

1. Answer these questions:
  - a. Do you like literature?
  - b. What do you think literature is?
  - c. Do you prefer fiction or non-fiction writing?
2. Look at the list below. What types of writing are fiction and what types are non-fiction?
 

a. Autobiographies	g. Novels
b. Biographies	h. Plays
c. Blogs	i. Poetry
d. Crime stories	j. Romances
e. Diaries	k. Short stories
f. Essay	
3. What is your favorite kind of writing from above? Can you list your favorite authors from you favorite type of writing?
4. Read the two texts below and try to categorize them in the kind of writings showed above. And them, answer the questions about the texts:

#### TEXT 1

"Mr. and Mrs. Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much. They were the last people you'd expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn't hold with such nonsense.

Mr. Dursley was the director of a firm called Grunnings, which made drills. He was a big, beefy man with hardly any neck, although he did have a very large mustache. Mrs. Dursley was thin and blonde and had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, spying on the neighbors. The Dursleys had a small son called Dudley and in their opinion there was no finer boy anywhere."

J.K. Rowling

**TEXT 2**

“Stefani screamed of joy when her dad lifted her and whirl her to the sound of music, while a record of Bruce Springsteen spun in the room’s turntable. Next to it, there were albums of Pink Floyd, Led Zeppelin, The Beatles, Billy Joel, Rolling Stones and Elton John - her dad love to put all of them to dance with his daughter.

Born in March 28th of 1986 in Yonkers, New York, Stefani Joanne Angelina Germanotta has been always surrounded by music. She grew up in two blocks from the John Lennon memorial in New York and next to Dakota, the building near to Central Park, where John lived with Yoko Ono when he was murdered.”

Helia Phoenix

- a. Answer these questions about Text 1:
  - i. Who lives in Number Four, Privet Drive?
  - ii. Are the characters weird?
  - iii. What does Mr. Dursley do for living?
- b. Answer these questions about Text 2:
  - i. What is the full name of the girl on the text?
  - ii. When was she born?
- c. Do you know from what book Text 1 was taken? Have you ever read this book?
- d. Do you know of who the Text 2 is about? Do like this person?
- e. Discuss these topics with your partner (note that they are not explicit on the text, but you can infer what is asked):
  - Are the Dursleys going to be involved in strange things?
  - Does Mrs. Dursley work?
  - Was Dudley really a fine boy?
  - Did Stefani like music?
  - Did Stefani have a good music background?
  - Does Stefani work with music today?
  - Did Stefani moved out from New York when she was a little girl?

**Universidade Federal de Campina Grande**

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Letras

Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa

Professor: Philipe

Aluno:

**Didactic Material for a Reading Class**

Third Version

**The Nobel Prize**

1. Discuss these topics with a partner:
  - a. Do you like reading?
  - b. What kind of texts do you usually read?
  - c. Do you know what a Nobel Prize is? Do you know any author who has won the Nobel Prize for Literature?
2. Now read the text below about Nobel Prize for Literature:

***The Nobel Prize for Literature******Background***

*The Nobel Prize for Literature was founded in 1895 when Alfred Nobel (1833-1896), the Swedish inventor of dynamite, left much of his vast wealth to the established of the Nobel Prizes, including one for literature. This is an annual award to a living author from any country who has produced 'the most outstanding work of an idealistic tendency'. This refers to a body of work rather than a single work, although individual books are sometimes mentioned when the prize is awarded. The prize consists of a gold medal, a Nobel diploma and prize money which at present stands at 10 million Swedish krona (1.3 million dollars.)*

### *The winners*

*A wide variety of writers have won the award working in a range of fiction and non-fiction genres. Novelists, poets, dramatist and biographers have all received the award, but no ghostwriters. Perhaps of of the more unusual winner was Winston Churchill - the former British Prime Minister won the prize in 1953 for his 'mastery of historical and biographical description'. The most common language of the winners is English, although the country with the most winners is France. To date, only ten women have won the prize. Two writers have refused the award - Boris Pasternak and Jean-Paul Sartre.*

### *Controversy*

*In the early years (from about 1901 to 1912), the Swedish Academy chose more idealistic writers and rejected many important and world-famous writers, such as Leo Tolstoy, Emile Zola and Henrik Ibsen, who they did not consider 'idealistic' enough. Later on, the Academy began awarding the prize for lasting literary value.*

*Many prominent and very popular writers have not been awarded the prize or even nominated. In 1974, for example, Graham Greene, Vladimir Nabokov and Saul Bellow were considered, but all lost when the award went to two Swedish writers, who were both Nobel judges. Bellow went on to win the prize in 1976, but neither Greene nor Nabokov won before their deaths. The 1997 award went to the Italian Dario Fo, who was felt to be rather lightweight by some critics.*

3. Now read the text again. This time to summarize the main idea of each paragraph, even if you do not now all the words on the text.
4. Answer the questions:
  - a. What is the text about?
  - b. What is a Nobel Prize for Literature?
  - c. How can an author win the Nobel Prize?
  - d. How much is the prize?
  - e. Can ghostwriters win this award?

5. Discuss the text with your partner, you can follow these questions:
  - a. Do you know any of the authors mentioned on the text?
  - b. Why do think so few women have won the Nobel Prize?
  - c. Who are the most famous writers in your country?
  - d. None of Brazilian's writers has ever won a Nobel Prize of Literature.  
Who do you think that deserves such prize? Why?

### **Literature**

1. Answer these questions:
  - a. Do you like literature?
  - b. What do you think literature is?
  - c. Do you prefer fiction or non-fiction writing?
4. Read the two texts below. Then, answer the questions:

#### **TEXT 1**

"Mr. and Mrs. Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much. They were the last people you'd expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn't hold with such nonsense.

Mr. Dursley was the director of a firm called Grunnings, which made drills. He was a big, beefy man with hardly any neck, although he did have a very large mustache. Mrs. Dursley was thin and blonde and had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, spying on the neighbors. The Dursleys had a small son called Dudley and in their opinion there was no finer boy anywhere."

J.K. Rowling

#### **TEXT 2**

"Stefani screamed of joy when her dad lifted her and whirl her to the sound of music, while a record of Bruce Springsteen spinned in the room's turntable. Next to it,

there were albums of Pink Floyd, Led Zeppelin, The Beatles, Billy Joel, Rolling Stones and Elton John - her dad love to put all of them to dance with his daughter.

Born in March 28th of 1986 in Yonkers, New York, Stefani Joanne Angelina Germanotta has been always surrounded by music. She grew up in two blocks from the John Lennon memorial in New York and next to Dakota, the building near to Central Park, where John lived with Yoko Ono when he was murdered.”

Helia Phoenix

- a. Answer these questions about Text 1:
  - i. Who lives in Number Four, Privet Drive?
  - ii. Are the characters weird?
  - iii. What does Mr. Dursley do for living?
- b. Answer these questions about Text 2:
  - i. What is the full name of the girl on the text?
  - ii. When was she born?
- c. Do you know from what book Text 1 was taken? Have you ever read this book?
- d. Do you know who Text 2 is about? Do like this person?
- e. What is the genre of Text 1? Mark an (X) on the correct answer
  - ( ) Poem
  - ( ) Biography
  - ( ) Novel
- f. What is the genre of the Text 2? Mark an (X) on the correct answer
  - ( ) Poem
  - ( ) Biography
  - ( ) Novel

- g.** What features from each text helped you to know their genres?
- h.** Discuss these topics with your partner (note that they are not explicit on the text, but you can infer what is asked):
- Are the Dursleys going to be involved in strange things?
  - Does Mrs. Dursley work?
  - Was Dudley really a fine boy?
  - Did Stefani like music?
  - Did Stefani have a good music background?
  - Does Stefani work with music today?
  - Did Stefani moved out from New York when she was a little girl?

**Referências Bibliográficas:**

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Language Leader Coursebook. Ninth impression. China: Pearson Education Limited, 2013.

PHOENIX, Helia. Lady Gaga: biografia. Tradução: M. Lopes. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

ROWLING, J.K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. U.S.A: Scholastic, 1999.

**Universidade Federal de Campina Grande**  
Centro de Humanidades  
Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa  
Professor: Philippe  
Aluno: \_\_\_\_\_ ;

### **Didactic Material for a Reading Class**

#### **The Nobel Prize**

1. Discuss these topics with a partner:
  - a. Do you like reading?
  - b. What kind of texts do you usually read?
  - c. Do you know what a Nobel Prize is? Do you know any author who has won the Nobel Prize for Literature?
2. Now read the text below about Nobel Prize for Literature:

#### ***The Nobel Prize for Literature***

##### *Background*

*The Nobel Prize for Literature was founded in 1895 when Alfred Nobel (1833-1896), the Swedish inventor of dynamite, left much of his vast wealth to the established of the Nobel Prizes, including one for literature. This is an annual award to a living author from any country who has produced 'the most outstanding work of an idealistic tendency'. This refers to a body of work rather than a single work, although individual books are sometimes mentioned when the prize is awarded. The prize consists of a gold medal, a Nobel diploma and prize money which at present stands at 10 million Swedish krona (1.3 million dollars.)*



This is the gold medal that the winners of Nobel Prize receive.

#### *The winners*

*A wide variety of writers have won the award working in a range of fiction and non-fiction genres. Novelists, poets, dramatist and biographers have all received the award, but no ghostwriters. Perhaps of of the more unusual winner was Winston Churchill - the former British Prime Minister won the prize in 1953 for his 'mastery of historical and biographical description'. The most common language of the winners is English, although the country with the most winners is France. To date, only ten women have won the prize. Two writers have refused the award - Boris Pasternak and Jean-Paul Sartre.*

#### *Controversy*

*In the early years (from about 1901 to 1912), the Swedish Academy chose more idealistic writers and rejected many important and world-famous writers, such as Leo Tolstoy, Emile Zola and Henrik Ibsen, who they did not consider 'idealistic' enough. Later on, the Academy began awarding the prize for lasting literary value.*

*Many prominent and very popular writers have not been awarded the prize or even nominated. In 1974, for example, Graham Greene, Vladimir Nabokov and Saul Bellow were considered, but all lost when the award went to two Swedish writers, who were both Nobel judges. Bellow went on to win the prize in 1976, but neither Greene nor Nabokov won before their deaths. The 1997 award went to the Italian Dario Fo, who was felt to be rather lightweight by some critics.*

3. Now read the text again. This time to summarize the main idea of each paragraph, even if you do not now all the words on the text.

4. Answer the questions:
    - a. What is the text about?
    - b. What is a Nobel Prize for Literature?
    - c. How can an author win the Nobel Prize?
    - d. How much is the prize?
    - e. Can ghostwriters win this award?
  
  5. Discuss the text with your partner, you can follow these questions:
    - a. Do you know any of the authors mentioned on the text?
    - b. Why do think so few women have won the Nobel Prize?
    - c. Who are the most famous writers in your country?
    - d. None of Brazilian's writers has ever won a Nobel Prize of Literature. Who do you think that deserves such prize? Why?
    - e. Before seeing the gold medal, how did you picture it? Does the gold medal correspond with what you thought?
    - f. If instead of a gold medal, the prize was a trophy (just like in the Oscar), can you imagine how would it be?
- 

### Literature

1. Answer these questions:
  - a. Do you like literature?
  - b. What do you think literature is?
  - c. Do you prefer fiction or non-fiction writing?
  
4. Read the two texts below. Then, answer the questions:

#### TEXT 1

"Mr. and Mrs. Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much. They were the last people you'd expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn't hold with such nonsense.

Mr. Dursley was the director of a firm called Grunnings, which made drills. He was a big, beefy man with hardly any neck, although he did have a very large mustache. Mrs. Dursley was thin and blonde and had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, spying on the neighbors. The Dursleys had a small son called Dudley and in their opinion there was no finer boy anywhere.”

J.K. Rowling

## TEXT 2

“Stefani screamed of joy when her dad lifted her and whirl her to the sound of music, while a record of Bruce Springsteen spinned in the room’s turntable. Next to it, there were albums of Pink Floyd, Led Zeppelin, The Beatles, Billy Joel, Rolling Stones and Elton John - her dad love to put all of them to dance with his daughter.

Born in March 28th of 1986 in Yonkers, New York, Stefani Joanne Angelina Germanotta has been always surrounded by music. She grew up in two blocks from the John Lennon memorial in New York and next to Dakota, the building near to Central Park, where John lived with Yoko Ono when he was murdered.”

Helia Phoenix

- a. Answer these questions about Text 1:
  - i. Who lives in Number Four, Privet Drive?
  - ii. Are the characters weird?
  - iii. What does Mr. Dursley do for living?
- b. Answer these questions about Text 2:
  - i. What is the full name of the girl on the text?
  - ii. When was she born?
- c. Do you know from what book Text 1 was taken? Have you ever read this book?
- d. Do you know who Text 2 is about? Do like this person?

- e. What is the genre of Text 1? Mark an (X) on the correct answer
- ( ) Poem
  - ( ) Biography
  - ( ) Novel
- f. What is the genre of the Text 2? Mark an (X) on the correct answer
- ( ) Poem
  - ( ) Biography
  - ( ) Novel
- g. What features from each text helped you to know their genres?
- h. Discuss these topics with your partner (note that they are not explicit on the text, but you can infer what is asked):
- Are the Dursleys going to be involved in strange things?
  - Does Mrs. Dursley work?
  - Was Dudley really a fine boy?
  - Did Stefani like music?
  - Did Stefani have a good music background?
  - Does Stefani work with music today?
  - Did Stefani moved out from New York when she was a little girl?

**Referências Bibliográficas:**

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Language Leader Coursebook. Ninth impression. China: Pearson Education Limited, 2013.

PHOENIX, Helia. Lady Gaga: biografia. Tradução: M. Lopes. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

ROWLING, J.K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. U.S.A: Scholastic, 1999.

**MD de A4**

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Disciplina: Língua Inglesa

Aluno:

Série:

### Reading Activity

#### 01. Read the texts:

First text:

**Rock in Rio** is a recurring music festival originating in Rio de Janeiro, Brazil. It later branched into other locations such as Lisbon, Madrid and Las Vegas. Six incarnations of the festival were held in Rio de Janeiro, in 1985, 1991, 2001, 2011, 2013 and 2015, seven in Lisbon, in 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 and 2016, three in Madrid in 2008, 2010 and 2012, and one in Las Vegas, in 2015. The seventh Brazilian edition will happen from September 15 to 24, 2017. Brazilian entrepreneur and advertiser Roberto Medina was responsible for the inception and organization of the festival, as well as moving the 2004 edition to Lisbon, while controversially keeping the brand "Rock in Rio".

In 2011, Rock in Rio returned to its original location, Rio de Janeiro, with a new line-up of singers and groups. Rock in Rio is one of the largest music festivals in the world, with 1.5 million people attending the first event, 700,000 attending the second and fourth, about 1.2 million attending the third, and about 350,000 people attending each of the three Lisbon events. The first edition of the festival was held from January 11–20, 1985. Queen, George Benson, Rod Stewart, AC/DC and Yes were the headliners, each occupying top spot for two nights (Benson, however, ceded it to James Taylor for their second night in the same bill, due to the huge delay Taylor's extended performance had caused to his concert two days before). About 1.4 million people attended the 10-day-long festival.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rock\\_in\\_Rio](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock_in_Rio)

Second text:

In 2011 I was quite hooked to see the Guns, so not like virtually nothing of the festival itself, just the shows of the world stage. However, this year, a little more "experienced" in festivals, decided to meet the entire city of rock and little bothered to stand near the stage, which I believe to be a waste of time, sweat and patience, and that's the point I'm getting at. Of course, I don't have the patience to hear Rihanna, Katy Perry and their derivatives, however I NEVER turn down an invitation to attend the Rock in Rio, even on the nights more pops, you know why? Rock in Rio is much more than the shows of the world stage, Rock in Rio is a sum of party, friends, music, shows, attractions of the most varied, structure, giving sponsors a show on their guerrillas and actions, amusement park and more, and all this combined generates an unforgettable energy and inexplicable, who was already can understand.

<https://whiplash.net/materias/opinioes/231458-rockinrio.html>

Questions:

- 01. When and for whom the "Rock in Rio" was created? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 02. What is "Rock in Rio" and how many people visit this event? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 03. What is the opinion the second text about "Rock in Rio"? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 04. Concern what do you study and read in those texts, what is your opinion about him?  
Explanation your answer. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 05. Based on these two texts and the questions drawn up to create a positive or  
negative criticism about the "Rock in Rio". \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Disciplina: Língua Inglesa

Aluno:

Série:

### Reading Activity

#### 01. Read the texts:

First text:

**Rock in Rio** is a recurring music festival originating in Rio de Janeiro, Brazil. It later branched into other locations such as Lisbon, Madrid and Las Vegas. Brazilian entrepreneur and advertiser Roberto Medina was responsible for the inception and organization of the festival, as well as moving the 2004 edition to Lisbon, while controversially keeping the brand "Rock in Rio".

In 2011, Rock in Rio returned to its original location, Rio de Janeiro, with a new line-up of singers and groups. Rock in Rio is one of the largest music festivals in the world. The first edition of the festival was held from January 11–20, 1985. Queen, George Benson, Rod Stewart, AC/DC and Yes were the headliners, each occupying top spot for two nights (Benson, however, ceded it to James Taylor for their second night in the same bill, due to the huge delay Taylor's extended performance had caused to his concert two days before). About 1.4 million people attended the 10-day-long festival.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rock\\_in\\_Rio](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock_in_Rio)

Second text:

In 2011 I was quite hooked to see the Guns, so not like virtually nothing of the festival itself, just the shows of the world stage. However, this year, a little more "experienced" in festivals, decided to meet the entire city of rock and little bothered to stand near the stage, which I believe to be a waste of time, sweat and patience, and that's the point I'm getting at. Of course, I don't have the patience to hear Rihanna, Katy Perry and their derivatives, however I NEVER turn down an invitation to attend the Rock in Rio, even on the nights more pops, you know why? Rock in Rio is much more than the shows of the world stage, Rock in Rio is a sum of party, friends, music, shows, attractions of the most varied, structure, giving sponsors a show on their guerrillas and actions, amusement park and more, and all this combined generates an unforgettable energy and inexplicable, who was already can understand.

<https://whiplash.net/materias/opinioes/231458-rockinrio.html>

Questions:



Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Disciplina: Língua Inglesa

Aluno:

Série: 2ª ano do ensino médio

### Reading Activity

❖ Warm-up:

- Que tipo de musica você gosta?
- Quais festivais de musicas você costuma ir? E qual você gostaria de ir?
- O que você conhece/sabe sobre o Rock in Rio?
- O que você conhece/sabe sobre o maior São João do mundo?
- Você tem vontade de ir/foi para o Rock in Rio? E para o maior São João do mundo?

❖ Read the texts:

First text:

**Rock in Rio** is a recurring music festival originating in Rio de Janeiro, Brazil. It later branched into other locations such as Lisbon, Madrid and Las Vegas. Brazilian entrepreneur and advertiser Roberto Medina was responsible for the inception and organization of the festival, as well as moving the 2004 edition to Lisbon, while controversially keeping the brand "Rock in Rio".

In 2011, Rock in Rio returned to its original location, Rio de Janeiro, with a new line-up of singers and groups. Rock in Rio is one of the largest music festivals in the world. The first edition of the festival was held from January 11–20, 1985. Queen, George Benson, Rod Stewart, AC/DC and Yes were the headliners, each occupying top spot for two nights (Benson, however, ceded it to James Taylor for their second night in the same bill, due to the huge delay Taylor's extended performance had caused to his concert two days before). About 1.4 million people attended the 10-day-long festival.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rock\\_in\\_Rio](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock_in_Rio)

Second text:

Caruaru is a small city of about 300,000 people, in Pernambuco State. Campina Grande has a population of 385,000 people and is in Paraíba State. During the month of June these two cities go through a great transformation. The government and the residents organize themselves to make Festa Junina into a massive tourist attraction. In 2009 each city was visited by about 2 million tourists, as well as journalists from all over Brazil who went to cover the events. In the Northeast it is common for a Festa Junina to be called "Saint John". Campina Grande says it organizes "the world's biggest Saint John." But Caruaru says the same thing. Each city holds dozens of events in a period of at least 30 days, including shows played by leading names in Brazilian popular music. Throughout this period, the parties drive the local economy

<http://www.maganews.com.br/sistema/editor-conteudo-mostrar-um.php?pesquisa=18:13:34>

Questions:

01. How many strategy do you use for understand the text?
02. How many percent do you understand?
03. Was it easy or hard for comprehension? Why?
04. When and for whom the "Rock in Rio" was created?
05. What is "Rock in Rio" and how many people visit this event?\_How about "O maior São João do mundo"?
06. What do you prefer "Rock in Rio" or "O maior São João do mundo"? Why?
07. Concern what do you read and discuss in these texts, what is your opinion about "Rock in Rio" and "O maior São João do mundo"? Explanation your answer with 4 reasons.
08. Based on these texts make a little text comparison the festival.

Campina Grande/2017

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Disciplina: Língua Inglesa

Aluno:

Série: 2º ano do ensino médio

### Reading Activity

#### ❖ Warm-up:

- Que tipo de música você gosta?
- Quais festivais de músicas você costuma ir? E qual você gostaria de ir?
- O que você conhece/sabe sobre o Rock in Rio?
- O que você conhece/sabe sobre o maior São João do mundo?
- Você tem vontade de ir/foi para o Rock in Rio? E para o maior São João do mundo?

#### ❖ Read the texts:

First text:

Rock in Rio is a recurring music festival originating in Rio de Janeiro, Brazil. It later branched into other locations such as Lisbon, Madrid and Las Vegas. Brazilian entrepreneur and advertiser Roberto Medina was responsible for the inception and organization of the festival, as well as moving the 2004 edition to Lisbon, while controversially keeping the brand "Rock in Rio".

In 2011, Rock in Rio returned to its original location, Rio de Janeiro, with a new line-up of singers and groups. Rock in Rio is one of the largest music festivals in the world. The first edition of the festival was held from January 11–20, 1983. Queen, George Benson, Rod Stewart, AC/DC and Yes were the headliners, each occupying top spot for two nights (Benson, however, ceded it to James Taylor for their second night in the same bill, due to the huge delay Taylor's extended performance had caused to his concert two days before). About 1.4 million people attended the 10-day-long festival.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rock\\_in\\_Rio](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock_in_Rio)

Second text:

Caruaru is a small city of about 300,000 people, in Pernambuco State. Campina Grande has a population of 385,000 people and is in Paraíba State. During the month of June these two cities go through a great transformation. The government and the residents organize themselves to make Festa Junina into a massive tourist attraction. In 2009 each city was visited by about 2 million tourists, as well as journalists from all over Brazil who went to cover the events. In the Northeast it is common for a Festa Junina to be called "Saint John". Campina Grande says it organizes "the world's biggest Saint John." But Caruaru says the same thing. Each city holds dozens of events in a period of at least 30 days, including shows played by leading names in Brazilian popular music. Throughout this period, the parties drive the local economy.

<http://www.meganeWS.com.br/sistema/editor-conteudo-mostrar-um.php?pesquisa=18:13:34>

Questions:

01. How many strategy do you use for understand the text?
02. How many percent do you understand?
03. Was it easy or hard for comprehension? Why?
04. What do you prefer "Rock in Rio" or "O maior São João do mundo"? Why?
05. Concern what do you read and discuss in these texts, what is your opinion about "Rock in Rio" and "O maior São João do mundo"? Explanation your answer with 4 reasons.
06. Based on these texts make a little text comparison the festival.

Campina Grande/2017

**MD de A5**

Universidade Federal de Campina Grande  
 Centro de Humanidades  
 Unidade Acadêmica de Letras  
 Teorias e Práticas de Leitura  
 Prof. Philine Pereira  
 Discente:

Proposta de Atividade

A atividade que segue foi pensada para um aula de língua inglesa com estudantes do 8º ao 9º ano do ensino fundamental, do ensino básico. Com foco na habilidade de leitura, e com base em um infográfico com o tema “Ebola”.

1. Read the text below to answer the following questions.

**7 THINGS YOU NEED TO KNOW ABOUT EBOLA**

**1 IT AFFECTS HUMANS & NON-HUMAN PRIMATE**  
 Ebola virus disease can be passed through contact with blood, secretions, and bodily fluids of infected humans, as well as monkeys, gorillas, and chimpanzees.

**2 OUTBREAKS ARE MOSTLY IN CENTRAL & WEST AFRICA**  
 The virus is transferred from stricken animals found in tropical rainforests in Africa to hunters, and spreads across rural communities. Health workers treating the patients sometimes get infected as well.

**3 PATIENTS ARE CONTAGIOUS ONCE THEY SHOW SYMPTOMS**  
 These include fever, muscle pain, headache and sore throat followed by vomiting, diarrhea, and rashes. The disease also impairs kidney and liver function, and causes bleeding.

**4 EBOLA VIRUS DISEASE HAS A DEATH RATE OF 90%**  
 As of August 1, 2014  
 • 358 out of 485 in Guinea  
 • 255 out of 468 in Liberia  
 • 273 out of 846 in Sierra Leone have died.

**5 THERE IS NO SPECIFIC CURE AGAINST EBOLA**  
 While there is no known vaccine or cure, afflicted people can improve the rate of survival by seeking medical care immediately.

**6 HEALTHY PEOPLE CAN PREVENT INFECTION**  
 • Avoid touching people with ebola symptoms, and dead bodies of ebola patients.  
 • Wash hands regularly with soap

**7 PHL GOVERNMENT HAS TAKEN STEPS TO PREVENT EBOLA OUTBREAK**  
 Philippine authorities have stopped sending OFWs to countries where there has been an Ebola outbreak. They are also monitoring those who are returning to the country from the affected countries, and making sure they are not infected.

**Harrison Sakilla**  
 "When you start feeling sick, go to the nearest health centre and let them take care of you. That's what I did."  
 First survivor in Liberia

**SOURCES:**  
 World Health Organization  
 GMA News Archives  
**TEXT BY:** Jessica Bartolome  
**DESIGN BY:** Jessica Bartolome, Analyn Perez

**GMA NEWS ONLINE**

**Vocabulary:**  
 Disease: doença;  
 Bodily: do corpo;  
 Stricken: feridos  
 Outbreaks: ataques  
 Rainforests: Florestas Aazonicas  
 Fever: febre  
 Sore throat: garganta inflamada.  
 Rashes: coceiras.  
 Impairs:  
 Kidney: rim  
 Liver: figado.

---

---

---

b) Where did the first victims from the virus were find?

---

---

c) What is solution for people with the disease?

---

---

2. Have you ever heard of the Ebola before? What do you think about it, now that you got more information?

---

---

---

3. Read the text again write four cognate words and look their meaning on the dictionary:

---

---

---

4. In the following box there is a problem, considering what you already know about the Ebola, write a solution for this problem.

YOUR FRIEND, THAT WAS IN A VACATION, STARTS TO FEEL SICK. SHE HAS BEEN HAVING HEAD ACHES, VOMITING, RASHES IN HER SKIN, AND ALSO BLEEDING. EVEN WITH THIS SYMPTOMS, SHE DECIDES TO STAY HOME UNTIL SHE GETS BETTER.

Referências:

[http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014\\_08\\_07\\_13\\_19\\_23.jpg](http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014_08_07_13_19_23.jpg)

Universidade Federal de Campina Grande  
 Centro de Humanidades  
 Unidade Acadêmica de Letras  
 Teorias e Práticas de Leitura  
 Prof. Philippe Pereira  
 Discente:

### Proposta de Atividade II

A atividade que segue foi pensada para um aula de língua inglesa com estudantes do 8º ao 9º ano do ensino fundamental, do ensino básico. Com foco na habilidade de leitura, e com base em um infográfico com o tema “Ebola”.

1. Write some topics to the questions below when discussing it with a partner:
  - a. What do you know about epidemical diseases ?
  - b. Are there any epidemic diseases where you live in? Write down 3 characteristics of these diseases that are epidemic in your area to discuss with the class.
2. Read the text bellow to answer the following questions.

**7 THINGS YOU NEED TO KNOW ABOUT EBOLA**

**1 IT AFFECTS HUMANS & NON-HUMAN PRIMATES**  
 Ebola virus disease can be passed through contact with blood, secretions, and bodily fluids of infected humans, as well as monkeys, gorillas, and chimpanzees.

**2 OUTBREAKS ARE MOSTLY IN CENTRAL & WEST AFRICA**  
 The virus is transferred from stricken animals found in tropical rainforests in Africa to hunters, and spreads across rural communities. Health workers treating the patients sometimes get infected as well.

**3 PATIENTS ARE CONTAGIOUS ONCE THEY SHOW SYMPTOMS**  
 These include fever, muscle pain, headache and sore throat followed by vomiting, diarrhea, and rashes. The disease also impairs kidney and liver function, and causes bleeding.

**4 EBOLA VIRUS DISEASE HAS A DEATH RATE OF 50%**  
 As of August 1, 2014  
 - 358 out of 485 in Guinea  
 - 255 out of 468 in Liberia  
 - 273 out of 646 in Sierra Leone have died.

**5 THERE IS NO SPECIFIC DRUG AGAINST EBOLA**  
 While there is no known vaccine or cure, afflicted people can improve the rate of survival by seeking medical care immediately.

**Harrison Sakilla**  
 "When you start feeling sick, go to the nearest health centre and let them take care of you. That's what I did."  
 First survivor in Liberia

**6 HEALTHY PEOPLE CAN PREVENT INFECTION**  
 • Avoid touching people with ebola symptoms, and dead bodies of ebola patients.  
 • Wash hands regularly with soap.

**7 PHILIPPINE GOVERNMENT HAS TAKEN STEPS TO PREVENT EBOLA OUTBREAK**  
 Philippine authorities have stopped sending OFWs to countries where there has been an Ebola outbreak. They are also monitoring those who are returning to the country from the affected countries, and making sure they are not infected.

SOURCES:  
 World Health Organization  
 GMA News Archives  
 TEXT BY: Jessica Bartolome  
 DESIGN BY:  
 Jessica Bartolome  
 Anayir Perez

**GMA NEWS**  
 ONLINE

#### Vocabulary:

Disease: doença;  
 Bodily: do corpo;  
 Stricken: feridos  
 Outbreaks: ataques  
 Rainforests: Florestas Aazonicas  
 Fever: febre  
 Sore throat: garganta inflamada.  
 Rashes: coceiras.  
 Impairs:  
 Kidney: rim  
 Liver: figado.

- a) What is Ebola? Are there people that you know who suffer from Ebola or something similar to it?

---



---



---

- b) Where did the first victims from the virus were find? Have you ever heard of this place before? Why do you thing the first victims were found there ?

---



---

- c) What is solution that the text gives for people with the disease? Do you thing this solution is effective?

---



---



---

3. Have you ever heard of the Ebola before reading this text? What do you think about it, now that you got more information?

---



---



---



---

4. Read the text again paying close attention to the verbs on it. What do they have in common? Why do you think the author decide to choose this verbal form?

---



---



---

5. Did you like the text? What was your favorite/ non-favorite thing about it ?

---



---



---



---

6. In the following box there is a problem, considering what you already know about the Ebola, write a solution for this problem.

YOUR FRIEND, THAT WAS IN A VACATION, STARTS TO FEEL SICK. SHE HAS BEEN HAVING HEAD ACHES, VOMITING, RASHES IN HER SKIN, AND ALSO BLEEDING. EVEN WITH THIS SYMPTOMS, SHE DECIDES TO STAY HOME UNTIL SHE GETS BETTER.

Referências:

[http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014\\_08\\_07\\_13\\_19\\_23.jpg](http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014_08_07_13_19_23.jpg)

Universidade Federal de Campina Grande  
 Centro de Humanidades  
 Unidade Acadêmica de Letras  
 Teorias e Práticas de Leitura  
 Prof. Philipe Araújo  
 Discente:

### Proposta de Atividade III

A atividade que segue foi pensada para uma aula de língua inglesa com estudantes do 8º ao 9º ano do ensino fundamental, do ensino básico. Com foco na habilidade de leitura e em torno do tema “Ebola”, pretendemos promover leitura dinâmica através de discussões e conscientizar alunos a respeito de um tema atual.

1. Write some topics to the questions below when discussing it with a partner:
  - a. What do you know about epidemical diseases?
  - b. Are there any epidemic diseases where you live in? Write down 3 characteristics of these diseases that are epidemic in your area to discuss with the class.
2. Read the text bellow to answer the following questions.

**7 THINGS YOU NEED TO KNOW ABOUT EBOLA**

- 1 IT AFFECTS HUMANS & NON-HUMAN PRIMATES**  
 Ebola virus disease can be passed through contact with blood, secretions, and bodily fluids of infected humans, as well as monkeys, gorillas, and chimpanzees.
- 2 OUTBREAKS ARE MOSTLY IN CENTRAL & WEST AFRICA**  
 The virus is transferred from stricken animals found in tropical rainforests in Africa to hunters, and spreads across rural communities. Health workers treating the patients sometimes get infected as well.
- 3 PATIENTS ARE CONTAGIOUS ONCE THEY SHOW SYMPTOMS**  
 These include fever, muscle pain, headache and sore throat followed by vomiting, diarrhea, and rashes. The disease also impairs kidney and liver function, and causes bleeding.
- 4 EBOLA VIRUS DISEASE HAS A DEATH RATE OF 90%**  
 As of August 1, 2014  
 • 358 out of 485 in Guinea  
 • 255 out of 488 in Liberia  
 • 273 out of 646 in Sierra Leone have died.
- 5 THERE IS NO SPECIFIC DRUG AGAINST EBOLA**  
 While there is no known vaccine or cure, afflicted people can improve the rate of survival by seeking medical care immediately.
- 6 HEALTHY PEOPLE CAN PREVENT INFECTION**  
 • Avoid touching people with ebola symptoms, and dead bodies of ebola patients.  
 • Wash hands regularly with soap
- 7 PHILIPPINE GOVERNMENT HAS TAKEN STEPS TO PREVENT EBOLA OUTBREAK**  
 Philippine authorities have stopped sending OFWs to countries where there has been an Ebola outbreak. They are also monitoring those who are returning to the country from the affected countries, and making sure they are not infected.

**SOURCES:** World Health Organization, GMA News Archives  
**TEXT BY:** Jessica Bartolome  
**DESIGN BY:** Jessica Bartolome, Analyn Perez

**GMA NEWS ONLINE**

#### Vocabulary:

**Disease:** doença;  
**Bodily:** do corpo;  
**Stricken - Strike:** feridos;  
**Outbreaks:** ataques;  
**Rainforests:** Florestas Amazônicas;  
**Fever:** febre;  
**Sore throat:** garganta inflamada;  
**Rashes:** coceiras;  
**Impairs - Impair:** prejudicar;  
**Kidney:** rim;  
**Liver:** fígado.

Fonte: [http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014\\_08\\_07\\_13\\_19\\_23.jpg](http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014_08_07_13_19_23.jpg), acesso em: 08 de agosto de 2017.

a) What is Ebola? Are there people that you know who had suffered from Ebola or something similar to it?

---

---

---

b) Where did the first victims from the virus were find? Have you ever heard of this place before? Why do you thing the first victims were found there?

---

---

---

c) What is the solution that the text gives to people suffering with the disease? Do you think this solution is effective?

---

---

---

3. Have you ever heard of the Ebola before reading this text? What do you think about it, now that you got more information?

---

---

---

4. Read the text again paying close attention to the verbs on it. What do they have in common? Why do you think the author decide to choose this verbal form? Explain your answer giving some examples taken from the text.

---

---

---

5. In the following box there is a problem, considering what you already know about the Ebola, write a solution for this problem.

YOUR FRIEND, THAT WAS IN A VACATION, STARTS TO FEEL SICK. SHE HAS BEEN HAVING HEAD ACHES, VOMITING, RASHES IN HER SKIN, AND ALSO BLEEDING. EVEN WITH THIS SYMPTOMS, SHE DECIDES TO STAY HOME UNTIL SHE GETS BETTER.

6. Look at the images on the text. What do they show? Did they help you to understand something that wasn't clear in the words?

---

---

---

7. Did you like the text? What was your favorite/ non-favorite thing about it?

---

---

---

8. Group Work – Use your answers from question number 1 and discuss it with your partners, in groups or couples. Remember to write in the topics bellow new things you learned from your colleagues and conclusions that you got together.

★

★

★

★

9. Is there a new word that you learned from the text? Try to use this new word that you learned and pick another one from the vocabulary box, then create an infographic to explain prevention, infection, symptoms and treatment of a disease you or someone you know have suffer from. Use drawings or images to follow the text.

Universidade Federal de Campina Grande  
 Centro de Humanidades  
 Unidade Acadêmica de Letras  
 Teorias e Práticas de Leitura  
 Prof. Philipe Araújo  
 Discente:

#### Proposta de Atividade IV

A atividade que segue foi pensada para uma aula de língua inglesa com estudantes do 8º ao 9º ano do ensino fundamental, do ensino básico. Com foco na habilidade de leitura e em torno do tema “Ebola”, pretendemos promover leitura dinâmica através de discussões e conscientizar alunos a respeito de um tema atual.

- Write some topics to the questions below when discussing it with a partner:
  - What do you know about epidemical diseases?
  - Are there any epidemic diseases where you live in? Write down 3 characteristics of these diseases that are epidemic in your area to discuss with the class.
- Read the text below to answer the following questions.

**7 THINGS YOU NEED TO KNOW ABOUT EBOLA**

- IT AFFECTS HUMANS & NON-HUMAN PRIMATES**  
 Ebola virus disease can be passed through contact with blood, secretions, and bodily fluids of infected humans, as well as monkeys, gorillas, and chimpanzees.
- OUTBREAKS ARE MOSTLY IN CENTRAL & WEST AFRICA**  
 The virus is transferred from stricken animals found in tropical rainforests in Africa to hunters, and spreads across rural communities. Health workers treating the patients sometimes get infected as well.
- PATIENTS ARE CONTAGIOUS ONCE THEY SHOW SYMPTOMS**  
 These include fever, muscle pain, headache and sore throat followed by vomiting, diarrhea, and rashes. The disease also impairs kidney and liver function, and causes bleeding.
- EBOLA VIRUS DISEASE HAS A DEATH RATE OF 90%**  
 As of August 1, 2014:  
 • 358 out of 489 in Guinea  
 • 255 out of 468 in Liberia  
 • 273 out of 646 in Sierra Leone have died.
- THERE IS NO SPECIFIC DRUG AGAINST EBOLA**  
 While there is no known vaccine or cure, afflicted people can improve the rate of survival by seeking medical care immediately.
- HEALTHY PEOPLE CAN PREVENT INFECTION**  
 • Avoid touching people with ebola symptoms, and dead bodies of ebola patients.  
 • Wash hands regularly with soap.
- PHIL GOVERNMENT HAS TAKEN STEPS TO PREVENT EBOLA OUTBREAK**  
 Philippine authorities have stopped sending OFWs to countries where there has been an Ebola outbreak. They are also monitoring those who are returning to the country from the affected countries, and making sure they are not infected.

**Harrison Sakilla**  
 “When you start feeling sick, go to the nearest health centre and let them take care of you. That’s what I did.”  
 (Ebola survivor in Liberia)

**GMA NEWS ONLINE**  
 SOURCES: World Health Organization, GMA News Archives, DOST-TV, Dennis Martinez, Nelson Kravitz, Jessica Baralona, Sarah Lopez

#### Vocabulary:

Disease: doença;  
Bodily: do corpo;  
Stricken - Strike: feridos;  
Outbreaks: ataques;  
Rainforests: Florestas Amazônicas;  
Fever: febre;  
Sore throat: garganta inflamada;  
Rashes: coceiras;  
Impairs - Impair: prejudicar;  
Kidney: rim;  
Liver: fígado.

Fonte: [http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014\\_08\\_07\\_13\\_19\\_23.jpg](http://images.gmanews.tv/v3/webpics/v3/2014/08/2014_08_07_13_19_23.jpg), acesso em: 08 de agosto de 2017.

3. Look at the images on the text. What do they show? Did they help you to understand something that wasn't clear in the words?

---

---

---

4. Read the text again to answer the questions texts bellow:

- a) What is Ebola? Are there people that you know who had suffered from Ebola or something similar to it?

---

---

---

- b) Where did the first victims from the virus were find? Have you ever heard of this place before? Why do you thing the first victims were found there?

---

---

---

- c) What is the solution that the text gives to people suffering with the disease? Do you think this solution is effective?

---

---

---

5. Have you ever heard of the Ebola before reading this text? What do you think about it, now that you got more information?

---

---

---

6. Read the text again paying close attention to the verbs on it. What do they have in common? Why do you think the author decide to choose this verbal form? Explain your answer giving some examples taken from the text.

---

---

---

7. In the following box there is a problem, considering what you already know about the Ebola, write a solution for this problem.

YOUR FRIEND, THAT WAS IN A VACATION, STARTS TO FEEL SICK. SHE HAS BEEN HAVING HEAD ACHES, VOMITING, RASHES IN HER SKIN, AND ALSO BLEEDING. EVEN WITH THIS SYMPTOMS, SHE DECIDES TO STAY HOME UNTIL SHE GETS BETTER.

8. Group Work – Use your answers from question number 1 and discuss it with your partners, in groups or couples. Remember to write in the topics bellow new things you learned from your colleagues and conclusions that you got together.

★

★

★

★

9. Is there a new word that you learned from the text? Try to use this new word that you learned and pick another one from the vocabulary box, then create an infographic to explain prevention, infection, symptoms and treatment of a disease you or someone you know have suffer from. Use drawings or images to follow the text.

10. Did you like the text? What was your favorite/ non-favorite thing about it?

---

---

---

## APÊNDICE D – Avaliações da disciplina

### 1a AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA (PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS)

---

#### **Avaliação 1**

##### **Pontos positivos**

Diversidade de textos

Organização

Discussão dos textos em sala, o que ajuda na compreensão

O professor se preocupa com a turma

##### **Pontos negativos**

Às vezes ocorrem alguns problemas de comunicação; não entendemos algumas atividades pedidas.

---

#### **Avaliação 2**

##### **Pontos positivos**

O momento inicial: os primeiros minutos usados para falar sobre a aula anterior nos ajuda a exercitar a memória e não nos acomodar com o esquecimento.

A escolha dos textos: todas as leituras feitas até o momento foram de fácil compreensão, evitando que fôssemos obrigados a fazer uma leitura irritante e possibilitando nossa participação nas aulas, diminuindo a visão de “turma silenciosa” que os professores têm sobre a nossa turma.

Diálogo com o professor: a atenção dada aos alunos.

---

**Avaliação 3.**

A disciplina tem ajudado a compreender melhor as formas de leitura e compreensão. Tem abordado perspectivas, e teorias que imaginava.

Os pontos positivos que perceber (sic) até agora através do que foi estudado são as formas que os autores trazem a leitura de forma prática, dando uma visão geral do mesmo em sala de aula.

A influencia (sic) da leitura para a compreensão, para a formação de conhecimento, entendimento. E como o professor pode influenciar o aluno a essa prática.

Muitas concepções de leituras que tínhamos (sic) e pude ver que vai mais além.

As aulas estão sendo bem práticas e participativas.

---

**Avaliação 4.**

Pontos positivos

administração de tempo;

comunicação com alunos;

orientação aos alunos;

utilização de diferentes textos (vídeos, texto escrito)

**Pontos negativos**

Atrasos.

---

**Avaliação 5.**

Pontos positivos

Muitas teorias sobre a disciplina.

Aceita os pontos de vista.

Pontual nas aulas (conteudos). (sic)

Traz muitas informações sobre eventos.

**Pontos negativos**

Pouco tempo para fazer as leituras.

---

**Avaliação 6.**

Pontos positivos

As aulas são relevantes;

O professor é bem organizado;

As explicações são claras;

O professor domina os assuntos.

**Pontos negativos**

Eu nunca sei quando preciso tirar xérox (mas é porque sou esquecido).

---

**Avaliação 7.**

**Pontos positivos**

O professor se importa com o desenvolvimento académico dos alunos - e isso é bastante importante, pois faz o ensino ter sentido;

Os textos usados são interessantes e úteis, nos faz querer ler o texto;

As aulas são ótimas (parabéns!!!) - é a única aula da semana que não queremos perder;

É interessante revisar pontos da aula anterior.

**Pontos negativos**

Não é bem culpa do professor, mas eu fico um pouco confuso com alguns textos na xérox e alguns no drive. Muitas vezes eu achei que estava no drive e só percebi que não no dia anterior a aula. Isso fez com que eu tivesse que ler alguns textos na pressa. Eu só preciso me organizar melhor.

## **2ª AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA**

**(Pontos positivos e negativos)**

---

### **Avaliação 1**

Pontos positivos

Avaliação contínua;

“Estímulo” à docência pela produção de atividades;

Discussões;

Diferentes perspectivas;

Diferentes autores;

Organização;

Pontualidade.

### **Pontos negativos**

Aula em português;

Perfil de discussão de textos se repete;

Textos com linguagem verbal são mais utilizados que textos multimodais.

---

### **Avaliação 2**

#### **Pontos positivos**

Cumpe o plano de curso, análise de avaliação, discussões, o material utilizado, o método de ensino e escuta todas as opiniões apresentadas.

#### **Pontos negativos**

Atrasos, pouco tempo do quiz aberto, e muitas xérox (poderia ter mais textos online).

---

### **Avaliação 3**

#### **Pontos positivos**

A prática de análise de leitura em sala de aula;

Compreensão de textos lidos em sala;

Os resumos feitos com textos que o aluno se identificou mais, fazendo com que a gente escrevesse o que realmente entendemos, colocando ideias, críticas, opiniões, etc.

A disposição do professor em divulgar eventos, com publicações;

A metodologia usada nas aulas, de práticas a compreensão dos textos, com discussões e com atividades bem práticas e dinâmicas que envolve o grupo pelo todo.

#### **Pontos negativos**

?

---

### **Avaliação 4**

#### **Pontos positivos**

Resumos dos textos: Permite lembrar o conteúdo.

Discussão em grupos: Torna a participação na aula mais acessível a alunos reticentes, sendo uma participação colaborativa.

Obs: o professor não permite que o aluno esqueça o que deve fazer ao longo da disciplina, lembrando presencialmente e por e-mail. Além de ser acessível, organizado e dinâmico, considera as ideias dos alunos como algo que gera discussão ou como acréscimo a aula, nunca demonstrando que o aluno cometeu um erro ao dar determinada opinião.

Informação: Estamos sempre informados sobre eventos que irão acontecer, onde podemos ganhar horas como ouvintes ou com apresentação de trabalhos.

---

### **Avaliação 5**

A disciplina continua satisfatória em todos os níveis. Tivemos muitas discussões pertinentes e lemos materiais que realmente contribuíram para nossa formação acadêmica. Essa é a única disciplina que me faz querer vir para a universidade; e isso é ótimo. As outras cadeiras estão sendo uma péssima experiência para mim e estou tendo muitas crises de ansiedade por causa delas (não porque são difíceis, pois minhas notas estão boas em todas), então essa disciplina é realmente uma válvula de escape para mim. O professor também mostra uma grande preocupação com nossa produção acadêmica, o que é muito importante. A estrutura discursiva das aulas é muito interessante e compatível com a proposta do curso. A questão da avaliação também é ótima, pois contempla diferentes habilidades.

---

### **Avaliação 6**

#### **Pontos positivos**

O professor tem uma didática clara;

As aulas são pertinentes, e os assuntos, relevantes;

As atividades e a avaliação fogem um pouco do tradicional.

**APÊNDICE E – Respostas aos questionários *on-line* 1 e 2 enviados aos sujeitos na primeira e na última semana de aulas, respectivamente**

**1. Qual é a sua concepção de leitura? O que é leitura? Para que lemos?**

A2, Resposta 1. Na maior parte do tempo, acho que lemos para adquirir conhecimento (acadêmico, ou de qualquer outra natureza), mas também o fazemos por diversão. Leitura, em minha opinião, é algo que deve ser experimentado como sendo prazeroso. Forçar um indivíduo a fazê-lo, quando ele não tem a menor afinidade, pode ser prejudicial (principalmente com algumas crianças e adolescentes que têm desvio de atenção ou hiperatividade, que não conseguem focar em uma tarefa, principalmente se ela exigir concentração).

A2, Resposta 2. **Leitura não é só um ato cognitivo, como muitos autores a tratam**, mas não é algo que deve ser trabalhado exclusivamente na escola, já que estamos expostos à enunciados que demandam **vários tipos de leitura que só podem acontecer dentro de um contexto histórico-social**.

A3, Resposta 1. Leitura é mais do que decodificar palavras. Leitura é obter sentidos de algo, que pode estar escrito verbalmente ou não. Além disso, a leitura é diretamente relacionada com fatores externos ao texto, como contexto e intertextos. Lemos para ampliar nosso conhecimento e entendermos o mundo a nossa volta.

A3, Resposta 2. Acho que leitura é bem mais que a decodificação de palavras e atribuição de sentidos, leitura é um processo social e discursivo, que envolve não só o texto escrito, mas o autor, o leitor, o contexto no qual o texto está inserido, a época no qual é lido, o conhecimento prévio do leitor, etc. Lemos para entender o texto, entender o autor, entender o mundo ao nosso redor e, principalmente, entender a nós mesmos.

A5, Resposta 1. Já que a fala é primária, leitura (de textos verbais) é secundário, algo que foi incorporado a sociedade pelos grupos elitistas que consideravam leitura e escrita como algo importante, intelectual. Leitura pode ter relação com a interpretação que fazemos de alguma coisa. Leitura pode ser feita por prazer, lazer, como hobbie. Mas também lemos para entender algo ou adquirir alguma informação.

A5, Resposta 2. Leitura é um processo cognitivo, complexo, que deve ser realizado criticamente, para tanto seria ideal que o leitor tentasse realiza-se uma troca de informações com texto lido. Tal ação pode envolver diferentes técnicas e fazer o leitor relacionar diferentes conhecimentos. As teorias de leitura atualmente, no confere educação e prática docente, buscam despertar o teor crítico do leitor, em que se idealiza a comunicação entre leitor-texto-autor. Com as novas tecnologias, também faz-se necessária a leitura de textos híbridos, que relacionam elementos verbais e audiovisuais, nessa conjuntura a leitura ocorre em diferentes plataformas e a todo tempo, seja por lazer ou para informar-se, a intenção pode variar de acordo com o gênero do texto, ou intenção do autor.

A1, Resposta 1. Acho que a leitura é a forma mais livre de adquirir conhecimento. É preciso ter a atitude de querer ler para assim adquiri-lo. Sendo assim, é da pessoa a decisão de adquirir o conhecimento ou não. A leitura é o ato de passar determinado conteúdo da letra/objeto para a mente. Lemos para ter mais conhecimento de mundo ou para saber sobre algum assunto do nosso interesse, lemos para sermos capazes de sobreviver de forma digna e também lemos por diversão.

A1, Resposta 2. A leitura é algo essencial ao ser humano. É a primeira coisa que aprendemos na escola e é algo que levamos para o resto da vida. Mais do que ser capaz de decodificar palavras, ler é ser capaz de interpretar os sinais do mundo externo e de utilizar isso para a própria construção do seu conhecimento e de quem você é. Lemos para adquirirmos conhecimento sobre o que ainda não sabemos e para nos construir e desconstruir a partir do que se é lido.

A4, Resposta 1. Leitura para mim vai muita além de ler palavras escritas, é ler e compreender o que elas estão falando, e o que elas querem passar para nós leitores críticos ou não. A leitura é uma parte essencial da nossa vida, pois quando lemos expandimos nossa mente, e viajamos para outros lugares sem sair do lugar onde estamos, a leitura nos permite ser ativos nas nossas escolhas, pois quando lemos muito, sabemos o que falamos e como falamos.

A4, Resposta 2. Leitura é algo muito abrangente, pois nós lemos todo tempo, ao assistir um jornal, e ler a parte debaixo da tela, um jornal, uma revista, até mesmo de uma foto, podemos fazer leitura dela. A leitura nos permite viajar sem sair do lugar, conhecer o outro sem precisar se identificar, e abrir os olhos para as coisas, e entender que existe muito mais do que ali contém.

## 2. Qual o papel social do professor de inglês? Como o trabalho desse profissional se relaciona com a sociedade?

A2, Resposta 1. Não faço ideia de como responder a essa pergunta, mas, quem sabe, poderemos discutir sobre isso em sala. No momento, não me sinto hábil para dar uma resposta.

A2, Resposta 2. O professor de inglês pode ajudar a tirar o estigma do estudo das línguas que é visto pelos alunos como não tão importante.

A3, Resposta 1. O professor de inglês, como os professores no geral, tem a função social de formação de cidadãos, mas não tenho tanta certeza se isso é próximo da nossa realidade.

A3, Resposta 2. O professor de inglês tem um papel importante na sociedade: o que de guiar os alunos para o letramento na língua franca mais usada do mundo. Parece utópico, e é. Mas o professor de inglês realmente assume essa importância no contexto educacional, mesmo com todas as dificuldades presentes na profissão.

A5, Resposta 1. O professor de inglês tem o dever de levar aos alunos os mesmos debates e questões promovidas por qualquer outro professor de outra disciplina. Tentando envolver essas questões sociais, com seus objetos de ensino. É importante que o professor não só repasse conhecimento, mas tenha uma relação com os alunos que permita o desenvolvimento de um ser crítico. O professor de inglês nesse contexto, pode trazer aos alunos outras perspectivas de outros lugares do mundo, por exemplo, já que o inglês é uma língua estrangeira.

A5, Resposta 2. O professor de inglês, assim como qualquer outro professor, deve não só ensinar os conteúdos da sua disciplina, mas também relacioná-los com **questões sociais**, incitar nos alunos um **pensamento crítico, promover momentos em que se haja questionamento e aceitação do ponto de vista do outro.**

A1, Resposta 1. O professor tem como papel principal abrir as portas para que as pessoas adquiram conhecimento sobre o que bem desejarem, e isso justifica seu papel como de suma importância para a sociedade, considerando que sem conhecimento o ser humano não evolui

A1, Resposta 2. O papel social do professor de inglês está além de ensinar uma língua estrangeira, pois além disso, o professor carrega consigo a responsabilidade de transmitir

conhecimento sobre a sua e também sobre outras culturas, a fim de despertar nos alunos o **respeito pela diversidade cultural**.

A4, Resposta 1. O Professor ele tanto pode ajudar um aluno, como pode destruí-lo. O professor pode ajudar o aluno transmitindo conhecimento pra ele, da melhor maneira que o aluno possa aprender, e pode destruí-lo desistindo dele, não lhe dando mais atenção ou parando de ensinar.

A4, Resposta 2. Acredito que grande, mas não determinante, a sociedade hoje não acredita que cursinhos resolve problemas com a língua, **o que soluciona é você viajar e fica no país por 3 meses, e ai você já sai de lá falando muito bem.**

### **3. O que você espera do curso de letras para a sua carreira?**

A3, Resposta 1. Eu tenho vários planos de carreira, na verdade, e Letras foi o único que se encaixou em todos eles. Minha mãe tem uma escola privada e é possível que no futuro eu me torne diretor, então o curso de Letras, por ser licenciatura, me ajudaria muito. Também tenho planos de seguir a vida acadêmica, que seria na área de letras, é claro. E também penso em seguir carreira de diplomacia, e o curso de Letras é de grande valor nesse caso.

A3, Resposta 2. Eu pretendo seguir na carreira acadêmica, e dar continuidade a minha formação após a graduação, fazendo mestrado e doutorado.

### **4. Como foi a experiência com esta disciplina? Que pontos da disciplina você destaca como mais positivos?**

A2. A disciplina foi proveitosa no sentido de poder expor diversas concepções sobre a leitura que eu antes não conhecia ou tinha acesso. Elas puderam contribuir para enriquecer o conhecimento e complementar outras teorias sobre outras habilidades que eu havia estudado durante o curso.

A3. Tive uma ótima experiência com a disciplina, como já comentado nas avaliações anteriores. Foi um momento muito importante para minha graduação, porque foi quando eu tomei consciência de que preciso produzir academicamente, pois quero seguir nesse ramo. A disciplina foi bastante proveitosa e trouxe discussões muito interessantes que com certeza ajudaram na minha formação profissional.

A5. A disciplina cumpriu o que eu esperava. A organização, debates em sala de aula, produção de material pelos alunos, leitura de diferentes textos com diferentes linguagens, uso de ambas línguas (português e inglês), e o feedback oferecido pelo professor, facilitaram o sucesso da disciplina.

A1. A experiência com essa disciplina foi diferente de qualquer outra que já passei por esse curso. Estive sempre muito bem informado sobre o andamento da disciplina e também sobre acontecimentos extra-disciplinares. As aulas foram muito esclarecedoras e os resumos cobrados ajudaram a fixar o conteúdo. As discussões em sala sempre precedidas de discussões em grupo ajudaram no compartilhamento de ideias, facilitando a apreensão do conteúdo. **De nenhuma forma me senti inferior aos meus companheiros de turma e também não fui desestimulado.** Em geral, acho que o professor nos fez sentir livres e responsáveis pela nossa própria aquisição de conhecimento.

A4. Foi muito boa, aprende bastante coisas, ele me abriu os olhos para diversas perspectivas acerca do que seria a leitura, e a atividade de leitura. Gostei da atividade de fazer material didático, e ficar refazendo.

**APÊNDICE F – Transcrição da entrevista coletiva com os participantes da pesquisa dois meses após o fim da disciplina (09/09/2017)**

PP: Uma coisa que eu esqueci de perguntar pra vocês durante a disciplina foi o motivo da escolha dos textos de vocês e eu não tô conseguindo explicar isso. Então eu queria saber de vocês, assim... Pensando naqueles textos que vocês escolheram pros materiais didáticos. Que explicação vocês dariam pra ter escolhido aquele e não um outro? Teve algum motivo especial? Só pra saber a motivação de vocês, assim...

A5: No meu caso, foi porque eu achei que a leitura seria mais dinâmica:: se fosse um infográfico, já que o público-alvo eram crianças ou adolescentes... Ficaria muito monótono um texto corrido, e se fosse um infográfico com imagens e coisas, seria mais interessante pra ler.

PP: Hum-hum. Tipo uma forma de chamar atenção... Ok.

A2: Eu escolhi o texto de Poe porque é o meu gênero favorito e é o autor que eu mais gosto. O autor que eu mais gosto. Foi mais por isso, mesmo. Só por questão de gosto. É uma versão adaptada para o nível B1, eu acho. É. Porque o texto em si em inglês é bem maior.

PP: Hum-hum.

A3: Eu acho que a minha perspectiva foi bem parecida com a de A2, mesmo. Eu queria trabalhar gêneros diferentes, e::: eu vi um livro que trabalhava com biografia e romance. Aí eu pensei em trabalhar esses dois. Aí eu peguei os meus favoritos. Eu tinha uma biografia já de Lady Gaga, aí eu só traduzi. E eu peguei um livro de Harry Potter.

PP: Tua escolha foi mais pelo gênero mesmo...

A3: Isso.

PP: E teve um motivo pra tu escolher esses gêneros?

A3: Foi porque quando eu vi o livro que tinha sobre um ((indistinguível)) sobre gêneros, aí tinha biografia, autobiografia e romance. Aí eu pensei em trazer esses dois mesmo. Só tirei a autobiografia porque eu achei que ficou muito texto. Mas, salve engano, na primeira versão tinha uma autobiografia. Eu não tenho certeza. Aí foi só, assim, uma escolha... Não teve nenhum motivo específico, tipo deixar a leitura mais dinâmica, como A4. Foi mais porque eu gostava mesmo.

A1: A minha motivação foi só, assim... Eu queria ter um título chamativo no texto, e alguma coisa que atraísse a atenção e despertasse a vontade de ler.

A4: Por que o Rock in Rio? Porque aconteceu esse ano, e também por causa que a maioria dos jovens conhecem o Rock in Rio. E aí com as avaliações e as correções veio a ideia de comparar com a região Nordeste. Aí foi a sugestão de A1, aí eu peguei, que no caso seria o São João.

PP: Certo. Acho que a gente conseguiu responder esse ponto. Outra pergunta foi sobre um comentário que eu vi que era anônimo, que eu não sei de quem era (foi em alguma das avaliações), que a pessoa falou que tava tendo uma péssima experiência nas outras cadeiras, e que isso tava trazendo muita ansiedade, e isso eu achei uma coisa que eu queria comentar também com vocês. Se no semestre passado teve alguma coisa da disciplina que vocês relacionaram com outras disciplinas e que vocês acham que... foi melhor. Essa pessoa falou que tava sendo uma “válvula de escape” a disciplina. Eu queria saber dos outros se isso é uma coisa que todo mundo tava sentindo, assim, que tava tipo um humor tenso ou péssimo e a disciplina foi diferente, ou não.

A4: Eu acho que foi diferente porque, no caso, a gente geralmente produz material didático em algumas das outras disciplinas. Só que nesse foi mais contínuo, ((inaudível)) editar e ir vendo a opinião dos outros, e geralmente a gente não faz isso nas outras.

PP: Tu acha que o ponto é esse de ter... ficar olhando pra ele, né?

A4: É, pra uma só. A gente geralmente faz várias e não edita o que a gente fez. Só apresenta uma proposta...

A3: Eu concordo com A4. Ainda acho que, pra adicionar, você também dava um *feedback* do que a gente fazia. E eu acho isso bastante importante. Se a gente fizer um material didático e você disser “tá errado”, mas geralmente não é dito o que tá errado, por que tá errado, o que é preciso mudar, e isso é importante, porque senão a gente não vai saber mudar, né?

PP: ((Para os outros)) Vocês concordam?

A1: Eu concordo com os dois. Eu acho que esses motivos foram o que tornaram a disciplina mais facilitadora e a gente pôde aproveitar mais do que outras disciplinas.

A3: Acho que também a questão do planejamento, porque nem todos os professores fazem realmente um planejamento e apresentam um plano de curso, é:::, organizado como os seus, e isso é muito importante, porque, por exemplo, hoje eu sei o que eu vou estar fazendo em 2 de fevereiro do ano que vem, caso tenha aula, ou o que eu preciso fazer. Então é bom pra a gente se organizar. Porque universidade é uma coisa que demanda muito tempo da vida da gente. Então, a gente não saber o que a gente deve fazer pra cada disciplina é muito confuso, então é ótimo ter essas coisas pra a gente seguir.

A4: E a divulgação dos eventos também, porque eu tava louca, porque a gente nunca sabia de nada; ninguém avisava nada à gente. Quando a gente entrou, teve o Selimel [evento acadêmico sediado na instituição], e ninguém avisou à gente que tinha monitoria, ninguém avisou à gente da inscrição, de nada. Então a gente ficou meio perdido, assim, acho que até o segundo [período], a gente tava tipo “tá, a gente tá aqui. E aí, as horas?”.

PP: Uma coisa que eu tentei fazer com a disciplina foi tentar aproximar mais o que a gente faz na universidade com a vida profissional mesmo de vocês. Tanto na produção de material didático

(pensando na sala de aula e não ficando só nas teorias de leitura), como também com essa divulgação de eventos, de coisas da vida acadêmica. Vocês acham que teve alguma mudança na perspectiva, tipo, em como vocês olham pra vocês mesmos como futuros professores ou professores em formação a partir dessa experiência da disciplina? O que eu estou perguntando é assim: pensem em como vocês se viam, olhavam pra si mesmos, assim, depois. Será que teve alguma interferência? Vocês acham que eu poderia dizer isso no trabalho, assim, que teve algum impacto? E se esse impacto foi grande ou pequeno?

A3: No meu caso, é assim. Antes da disciplina, eu queria terminar o curso. E depois da disciplina eu comecei a pensar: Tá. Se eu terminar logo o curso, eu posso ser professor de uma escola, por exemplo. Mas se eu quiser continuar na vida acadêmica e ser professor de uma universidade, eu não preciso ter só o curso. Tenho que ter muito mais do que isso. Eu tenho que produzir, eu tenho que participar de eventos, eu tenho que publicar artigos, eu tenho que apresentar trabalhos.

A1: Tem que aumentar o [currículo] Lattes.

A3: É. Deixar o Lattes lindo.

[Todos riem.]

A3: Atentar pra todas essas questões que eu não tinha pensado antes. Então agora eu sou mais focado na minha formação acadêmica do que em terminar o curso.

PP: Tipo, tu ampliou o teu olhar pra outras coisas que tu precisa que tu não pensava antes?

A3: Exatamente. Eu não via necessidade de apresentar trabalho, por exemplo. Mas agora eu sei que, se eu não apresentar, talvez vai ser difícil eu entrar no Mestrado ou futuramente ser professor daqui.

PP: [Para os outros] Vocês acham também que mudou?

A5: Mesma coisa, sim.

A4: Porque::: o senhor abriu mão do seu horário pra orientar a gente se a gente quisesse fazer artigos. Então, com certeza.

A1: Sim. Principalmente essa questão de eventos na Universidade que a gente precisa ter. Foi o que me fez pensar mais nisso. Porque eu não pensava nisso. Não pensava em apresentar trabalhos e participar de eventos. Mas, depois, sim.

PP: Vocês diriam que estão participando mais?

Todos: sim.

A4: Estou pensando mais em fazer artigos, em pesquisar mais nas disciplinas que estou estudando. Eu procuro mais coisas...

A5: No caso, eu atentei mais pra saber como é que eu vou seguir a linha... do TCC [trabalho de conclusão de curso], que eu não tava pensando nisso antes. Aí quando eu comecei a ir nos eventos eu disse: “nossa, isso é interessante; isso, não tanto”.

PP: Certo. É::::: Quê mais? Outra coisa que eu vi numa última avaliação... ou então depois olhando... Não sei quando foi. Alguém mencionou assim: “os professores têm uma visão de turma silenciosa”. E eu queria saber isso de vocês. Se vocês se viam assim, também. Se vocês se veem como turma silenciosa ou não. Porque a pessoa disse que as aulas que a gente teve quebrou um pouco isso. O que vocês têm a dizer? Eu queria saber se isso é a ideia de uma pessoa ou se outras pessoas compartilham disso também.

A3: Eu acho que é mais pra apática que pra silenciosa. ((Todos riem)).

A2: E arrogantes também. São dois adjetivos que eles usaram pra dizer da gente.

PP: E vocês acham que, assim, mais de um professor, então, tem essa impressão?

A5: Sim. Eles já me disseram isso.

PP: Vocês ficaram com essa impressão de vocês mesmos também? Tipo, pensando “Meu Deus! Será que a gente realmente é assim”?

A5: Sim. Comparado com as outras turmas, tipo, a gente tá tendo aula com outra turma de outro período agora, e eles são muito falantes. E a nossa turma não é assim.

A3: Eles ficam falando a aula toda.

A5: É, é bem Ensino Médio, assim, o ambiente. E a da gente é tipo silêncio, sabe.

PP: E aí, vocês acham que isso mudou ou que isso permanece? Tipo, é da turma mesmo.

A3: Eu acho que é assim: quando os professores chegaram pra nos falar esse tipo de coisa, eu achei que nós éramos realmente assim. A gente era uma turma silenciosa, e apática, essas coisas. Mas a cadeira de leitura nos ajudou a perceber que não é bem assim, porque a gente tinha discussões muito boas durante a disciplina. Então, talvez não é porque nós somos uma turma apática ou silenciosa. É só porque a gente precisa de uma abordagem ou de uma maneira certa de tratar as coisas, né.

A4: Eu acho que eles tentam usar o mesmo método com a outra turma e com a gente, só que a gente é outra turma.

A3: Exatamente. Cada turma tem a sua singularidade. Não dá pra aplicar o mesmo tipo de teoria.

PP: Talvez possa ter acontecido com vocês de, tipo, alguém chegar e dizer “vocês são apáticos”. Aí, tipo, a turma pega pra si essa identidade e fica “somos apáticos, mesmo. É isso mesmo!”.

A2: Isso aconteceu com uma disciplina que o professor veio dizer isso, aí todo mundo parou de falar na disciplina de vez. P. falava, às vezes, só que ele era meio bruto com os comentários, aí depois todo mundo ficou calado. Ninguém queria falar nem participar de nada.

Ivo: Até hoje a gente só desistiu, né? ((Todos riem.))

PP: Então vocês acham que, dependendo da abordagem, vocês participam mais de umas aulas do que de outras?

Todos: Sim.

A3: Tinham outros professores que a gente participava de aulas, né?. Tinham aulas que a gente não comentava muito, mas tinham outras que sim e eu acho que é de professor pra professor mesmo. Eu acho que a cadeira de Psicologia da Infância foi... Não, Psicologia da Adolescência. A gente tinha muitas discussões e tal. Foi muito bom, então eu acho que é bem da abordagem mesmo.

A4: Depende do *feedback* do professor. Teve professor que não...

PP: Tipo, professor que não der *feedback* ou professor que dá algum tipo de *feedback*?

A4: É um *feedback* meio negativo pra gente assim...

A2: Não era *feedback*, na verdade. Era dizer assim: “isso aqui não presta, ponto”. Por que não presta?

PP: Vocês pararam pra pensar também sobre vocês mesmos como professores? Eu sempre dizia que, no meu curso de Letras, muita coisa que eu aprendia era o que eu não ia querer fazer quando eu fosse professor. ((Todos riem)). Tipo, vocês pensam sobre vocês também quando essas coisas acontecem? Tipo, boas experiências, más experiências...?

A4: Tipo, quando eu entrei eu acreditava que, nossa, quando eu for professora eu vou ser bem severa tal, só que a gente viu alguns professores tendo essa atitude aí, nossa, não quero ser assim.

A3: Atualmente eu não sei se eu quero ser um professor bom porque ... ou não, se eu procurar assim os professores que eu mais gosto na Unidade [Acadêmica de Letras], por exemplo, eu não sei se eu quero ser igual a eles e tentar ajudar na formação dos meus futuros alunos ou se eu quero ser muito ruim pra compensar... Compensar, não; pra dar o troco em pessoas que não têm nada a ver com o que aconteceu aqui, então eu tou meio balanceado ainda, daqui pra lá eu decido.

PP: É, será que existe essa cultura de tipo: “ah, sofri muito, vou fazer os outros sofrerem também, porque eu aprendi assim”.

A1: Eu acho que existe ((risos)).

PP: É, vou pensar um pouco sobre isso também.

PP: Certo, a última pergunta seria qual foi a maior contribuição da disciplina pra vocês. Eu vou dizer assim: o objetivo da pesquisa no fim das contas era ver até que ponto trabalhar com aquela perspectiva de diálogo crítico colaborativo poderia influenciar na formação de vocês como professores e na forma como vocês produzem material didático. A ideia minha era de acreditar, sim, que era possível de a gente nas aulas, um olhando o que o outro está produzindo e tentando contribuir pra a produção melhorar, isso seria uma coisa a se fazer, entendem? Então eu queria saber se ficou essa ideia, assim, pra vocês, ou não. E se vocês fariam isso também. Sei lá, vocês acham que aconteceu isso ou não? Ou não tanto? Ou um pouco?

A4: Eu gostei. Somente quando A1 falou e comentou a minha [atividade], eu gostei bastante, porque eu não tinha pensado nisso. Eu acho que é legal compartilhar.

A3: Eu acho que eu não entendi a pergunta, na verdade.

PP: É tipo, vocês acham que essa ideia de dialogar e tentar trazer um espaço de colaboração na turma contribuiu pra a formação de vocês? Eu acho que essa é a pergunta central da minha pesquisa. E se é uma coisa que vocês pensam em fazer também quando vocês estiverem trabalhando em uma sala de aula. Tipo, de promover um espaço assim, de um criticar o outro de forma a tentar melhorar todo mundo. Se ficou essa ideia assim pra vocês ou não.

A3: Eu acho que a resposta é sim para ambas as perguntas. Eu acho que é muito importante esse momento de compartilhar. Porque, assim, se o professor der o *feedback*, é diferente do *feedback* que um aluno poderia dar. E talvez o aluno tenha alguma ideia que talvez seja tão boa quanto a sua, ou melhor que a sua. Então, eu acho que toda contribuição é boa para a formação acadêmica. Então eu gosto dessa dinâmica de um aluno ajudar o outro, e pretendo usar, sim.

A1: Eu acho que foi importante, principalmente numa turma como a nossa, considerada uma turma silenciosa, ter um momento em que a gente pode contribuir falando o que a gente acha do trabalho dos nossos colegas, sem ser criticado por isso, sem ser rigidamente criticado por algo que a gente falou. Eu acho importante.

PP: Certo. Eu vou fazer uma autocrítica agora. Eu acho que talvez eu tenha... não sei se eu posso dizer falhado, mas sido pouco enfático nas minhas contribuições que eu podia trazer pra os materiais didáticos. Tipo, tinha coisa que eu notava, mas eu tava o tempo todo querendo que vocês dissessem, que vocês falassem. Então, acho que tem uma coisa de dosagem aí que eu acho que eu posso melhorar, como professor, mesmo. Que eu ficava muito “indireto”, assim, tentando ver se alguém falava sobre isso, mas ao mesmo tempo não querendo ser eu que falasse alguma coisa. Então eu esperava algumas modificações no material didático que não aconteceram. E, por outro lado, teve outras modificações que eu não esperava que acontecessem e que aconteceram. Então, por exemplo uma coisa que eu esperava nos materiais didáticos, mas que eu esperava que partisse de vocês e não aconteceu foi, por exemplo, de trazer os textos no seu *design* original. Por exemplo, o texto é de uma página da *web*. Então, trazer um *print [screen]*, mesmo, assim, da página da *web*. E aí, quando não aconteceu, aí eu fiquei “Meu Deus! O que é que eu não fiz?”. ((risos)). Mas, por outro lado, eu penso também assim: ninguém tá 100% pronto. Acho que nem eu, quando eu tô nas aulas com vocês, porque eu tô aprendendo. E fazendo essa pesquisa, também, eu tô aprendendo; conversando com vocês eu tô aprendendo. Então, nem eu como professor, nem vocês que ainda mais estão se formando ainda, estão no meio do curso, né. E pensar, assim, que ainda é um processo que ainda tá acontecendo. Mas, acho que pode ser uma pergunta também. Eu aproveito e faço pra vocês. Foi uma escolha de vocês, de fato, de não botar assim como *print*? Ou vocês nem pensaram muito sobre isso? Simplesmente fizeram como vocês já estão acostumados, do tipo, copia o texto e cola.

A4: Eu, no meu caso, eu não tirei o *print* porque tinha muitas informações, aí isso poderia desviar o curso da aula. E também o texto era muito grande. Como a aula é 45 minutos, 50... Às vezes, quando é seguida, é 1h30, então é melhor um texto curto pra dar uma aula.

PP: Hum-hum. Tu acha que tipo, focava mais no assunto?

A4: Exatamente. Porque é adolescente o meu público, no caso. Então, o *print* tem várias informações ali. Então poderia desviar o curso da aula. “Olha isso aqui, um comercial”, entendeu? Então poderia desviar.

A5: No meu caso, eu não pensei sobre.

A1: No caso do meu trabalho, eu acho que não seria muito viável colocar *print*, porque era um texto meio longo, então eu teria que colocar vários *prints*, aí eu achei melhor colocar só o texto.

A3: Eu peguei de dois livros meus, eu não peguei da Internet.

PP: É o teu caso também, né, A2?

A2: Sim, o meu era um conto...

PP: Eu acho que eu fiquei me perguntando mais sobre o de vocês dois [Isa e Ciro], mesmo. Certo, eram só essas perguntas, mesmo.

A1: E professor, é::, eu acho que o que você falou é certo sobre a gente ser silencioso no começo por influência de outras disciplinas anteriores. Porque, por exemplo, até hoje tem disciplina que a gente é silencioso. Porque a gente não tem motivo pra participar da aula, porque se a gente participa da aula, a gente é “desinfluenciado”, entendeu?

PP: Entendo. Porque, tipo, você sente que tá, tipo, interrompendo a aula?

A1: Não. Porque o *feedback* da nossa participação não serve, não é bom. É negativo.

PP: Hum. Entendi. Eu já participei de aula que era assim: mesmo quando o professor queria que a gente participasse, era alguma coisa assim do tipo “e aí, o que é?”. E aí todo mundo vai tentar adivinhar o que é.

A3: É tipo assim: o *feedback* é negativo, mesmo.

A1: É. É melhor ficar calado, senão vai sair chorando da aula.

PP: Hum-hum.

A1: Por exemplo, “*shut up!*”.

PP: E qual é a diferença dessa [aula]?

A1: É o oposto. (risos).

A3: Não, é assim. Digamos, eu dou uma opinião sobre uma coisa, eu tenho que discutir sobre outro texto. Enquanto você fala: “é, talvez seja isso, mas eu acho que não é por esse caminho. Talvez a gente

possa olhar por essa perspectiva também.” E daí você introduz o que seria o correto. E não um “*shut up!*”.

PP: É, vou pensar sobre isso. Acho que pode ser um ponto importante também para a pesquisa. Certo, gente. Era isso! Obrigado pela participação de vocês nessa conversa!

## APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido

### **ESTUDO: A MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*O Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade observar se e como o trabalho com multiletramentos se transforma nos materiais didáticos. Esta pesquisa configura-se como sendo um estudo de caso, permitindo que o pesquisador conheça mais profundamente a realidade que deseja investigar. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

---

*Nome do pesquisador: Philippe Pereira Borba de Araújo  
Nome do orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa*

**1. Natureza da pesquisa:** *O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade observar se e como o trabalho com multiletramentos se transforma nos materiais didáticos. Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, pressupõe observações e gravações de momentos de aula.*

**2. Participantes da pesquisa:** *Alunos de graduação em Letras/inglês da Universidade Federal de Campina Grande.*

**3. Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo, o Senhor(a) permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. O Senhor (a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone do Pesquisador do projeto, bem como através do telefone do Orientador.*

**4. Sobre coleta de dados:** *a participação nesta pesquisa permite que o pesquisador grave, em áudio, as aulas, no período de junho a novembro de 2017. Será disponibilizado material utilizado como: Atividades e Trabalhos escritos, entre outros, que poderão contribuir para o estudo. Ao final das observações concedo, se necessário, ao pesquisador uma entrevista sobre o tema em questão.*

**5. Riscos e desconforto:** *Tendo em vista que pode acontecer algum constrangimento aos participantes da pesquisa, assim como complicações legais e algum tipo de desconforto pondo em risco a dignidade humana, declaramos que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa e as atividades transcorram com conforto e sem constrangimento. O pesquisador gravará as aulas usando um gravador como principal instrumento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à saúde.*

*Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.*

**6. Confidencialidade:** *Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados.*

**7. Benefícios:** *Ao participar da pesquisa, o Senhor(a) estará contribuindo com a sua formação acadêmica e com a formação profissional de professores de língua inglesa, pois esta é uma tentativa de promover o ensino da língua estrangeira de forma a ressaltar a sua essência enquanto instrumento de prática docente. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos os participantes.*

**8. Pagamento:** *O Senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, porém, garantimos aos participantes o direito de indenização por eventuais danos causados pela divulgação dos dados coletados, bem como pela ação dos pesquisadores que oferecem a possibilidade de provocar danos à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem:

- Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

Tendo em vista os itens acima apresentados:

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da Cédula de identidade, RG ..... , e inscrito no CPF:.....  
nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa “Multimodalidade na formação de professores: uma análise de materiais didáticos produzidos a partir de reflexões crítico-colaborativas”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. “Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador responsável

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Pesquisador: Philipe Pereira Borba de Araújo Tel: (81) 98498.4303 Email: p.araujo@yahoo.com.br	Orientador: Marco Antônio Margarido Costa Email: marcoantoniomcosta@gmail.com
--	--

**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição**

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
GARNEIRO DA UNIVERSIDADE



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Multimodalidade na formação de professores: uma análise de materiais didáticos produzidos a partir de reflexões criticocolaborativas

**Pesquisador:** Philippe Araújo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 69850217.1.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.163.261

#### Apresentação do Projeto:

Esse projeto visa notar que tem se tomado cada vez mais comum a presença de imagens, vídeos, filmes, séries e músicas nos contextos de ensino de idiomas. No entanto, a utilização desses recursos com a consciência do que é a multimodalidade pode enriquecer as possibilidades de trabalho com esses materiais. Esta pesquisa tem como foco o processo transformativo da produção de materiais didáticos de professores em formação a partir da colaboração. Partindo das reflexões acima, procuramos desenvolver uma pesquisa-ação que busca responder à pergunta: como se transforma o material didático produzido por alunos de letras/inglês da UFCG, em relação à multimodalidade, a partir do diálogo crítico-colaborativo, contudo, investigar de que modo se modifica o material didático desses professores em formação, no que se refere à exploração do caráter multimodal da linguagem, a partir do diálogo crítico-colaborativo.

#### Objetivo da Pesquisa:

Buscaremos investigar de que modo se transforma a perspectiva de professores em formação, no que se refere à exploração do caráter multimodal

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 58.107-470  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-8848 Fax: (83)2101-8823 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFGO - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Protocolo: 2-163.261

da linguagem, a partir do diálogo crítico-colaborativo.

**Objetivo Secundário:**

1. Identificar os elementos do diálogo colaborativo que sinalizem proposta de mudança na produção dos materiais didáticos.
2. Observar se e como se resignifica a perspectiva dos professores sobre multiletramentos antes e depois dos momentos de diálogo.
3. Analisar como se constroem significados nos materiais didáticos a partir de seu caráter multimodal, comparando as produções antes e depois dos diálogos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não há risco, contudo pode-se ter a possibilidade de desconforto ou insegurança durante os momentos de gravação das aulas e/ou das entrevistas.

**Benefícios:**

Com a presente pesquisa espera-se contribuir com a área de formação de professores, realizando interações que tenham por ceme a consolidação de práticas profissionais transformadoras e atentas à formação de alunos críticos multiletrados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Em decorrência de termos poucas pesquisas voltadas diretamente a educação em sala de aula, esta é aplicada, por se voltar a um problema específico, de natureza local. No nosso caso, a pesquisa será realizada em uma turma de sétimo período em uma universidade pública do interior da Paraíba (UFGO), e, portanto, se voltará à transformação da esfera local.

Quanto aos objetivos, propomos uma pesquisa de cunho explicativo. Como explica Gil (2007), esse tipo de pesquisa busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. No que se refere a este trabalho, buscaremos relacionar a colaboração em sala de aula à produção de material didático.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A proposta cumpri todos os requisitos exigidos.

**Recomendações:**

Recomenda-se que o mesmo seja aprovado.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 56.101-670  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (33)2101-8848 Fax: (33)2101-8823 E-mail: cep@huac.ufgpedu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.183.201

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Que o projeto seja aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_909993.pdf	15/06/2017 09:35:37		Aceito
Orçamento	orcamento_Philipe.doc	15/06/2017 08:34:27	Philipe Araújo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_15_jun.doc	15/06/2017 08:33:29	Philipe Araújo	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_Philipe_REFEITO.docx	15/06/2017 08:32:48	Philipe Araújo	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Responsavel.pdf	24/05/2017 11:30:05	Philipe Araújo	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_institucional.pdf	24/05/2017 11:29:23	Philipe Araújo	Aceito
Outros	Termo_de_Divulgacao_dos_Resultados.pdf	24/05/2017 11:28:40	Philipe Araújo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	24/05/2017 11:17:54	Philipe Araújo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Neecessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 07 de Julho de 2017

Assinado por:  
Januza Nogueira de Carvalho  
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 56.107-470  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (33)2101-5545 Fax: (33)2101-5523 E-mail: cep@ufac.ufpb.edu.br