



CAMPUS BAGÉ  
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS / INGLÊS E  
RESPECTIVAS LITERATURAS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

**USO DE GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA**

Leandro do Nascimento Luiz

Bagé, 2015



CAMPUS BAGÉ  
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS / INGLÊS E  
RESPECTIVAS LITERATURAS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

**USO DE GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA**

Leandro do Nascimento Luiz

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português / Inglês e Respectivas Literaturas, da Fundação Universidade Federal do Pampa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Prof. Dr. Rodrigo Borges de Faveri  
Orientador

Bagé, 2015

# USO DE GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

## RESUMO

A língua inglesa ocupa um importante lugar dentro do mundo globalizado atualmente. O desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação contribui muito para isso. Com o avanço dessas tecnologias, novos gêneros textuais de característica multimodal surgiram e, com eles, também novas formas de letramento. Observando essa tendência, um grupo de pesquisadores conhecido como *The New London*, alertava, já em 1996, sobre a necessidade de incorporar essas novas formas de comunicação às práticas de sala de aula. Com este propósito, o presente trabalho explorou o potencial pedagógico e a aceitação desses novos gêneros pelos alunos, nas aulas de língua inglesa em uma escola pública, através de uma sequência didática de 15 horas. Desta forma, foi possível notar uma mudança no conceito o qual os alunos possuem em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública, e seu gradativo engajamento durante as atividades propostas em aula ao deparem-se com os gêneros aos quais possuem maior familiaridade fora de sala de aula.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Multiletramentos; Multimodalidade; Ensino; Escola Pública.

## ABSTRACT

The English language has an important status in our current globalized world. The development of new communication technologies greatly contributed to this. Through the improvement of these technologies, new textual genres with multimodal characteristics and new forms of literacy have emerged. Considering this tendency, a group of researchers known as The New London Group warned, yet at 1996, about the necessity to incorporate these new forms of communication to classroom practices. The goal of this work was to investigate the pedagogical potential and the acceptance of these new multimodal genres by students in the English language classes at a public school, through a didactic sequence of 15 hours. As a result, it was possible to notice a change at the concept students had about English language teaching and learning at public schools, and their gradual engagement during the activities proposed in class at the moment they had contact to these genres they already have familiarity through their daily activities out of classroom.

**Key words:** English language; Multiliteracy; Multimodality; Teaching; Public schools

## DEDICATÓRIA

A *DEUS*, cuja graça permitiu-me contemplar a vitória em mais esta etapa da vida.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, **Flávio Sagaz Luiz** e **Maria Devanyr da Cunha do Nascimento Luiz**, pelo amor, alegria, segurança e apoio que sempre me motivam a seguir em frente.

À minha irmã, conselheira e melhor amiga, **Elisabete do Nascimento Luiz**, que (desde que me lembro) está ao meu lado em todos os momentos.

(Vocês são presentes que **DEUS** me deu).

**Aos Amigos** que, apesar de minha ausência em vários momentos, comemoram comigo esta conquista.

Às escolas, **E.M.E.F. Dr. Darcy Azambuja** e **E.E.E.M. Mário Quintana**, onde realizei estágios e pesquisas, cujo acolhimento me permitiu descobrir o fascínio da profissão "Professor".

**Aos Professores** da Fundação Universidade Federal do Pampa pela dedicação e ensinamentos, dos quais lembrarei sempre.

Que **DEUS** abençoe a todos, em nome de **JESUS!**

## SUMÁRIO

<b>1 A LÍNGUA INGLESA E A SALA DE AULA .....</b>	<b>07</b>
<b>2 A IMPORTÂNCIA DO(S) LETRAMENTO(S)</b>	
2.1 O letramento em língua materna .....	11
2.2 Multiletramentos e a escola .....	13
<b>3 OS GÊNEROS MULTIMODAIS</b>	
3.1 Os gêneros multissemióticos .....	15
3.2 Novas formas de leitura .....	16
<b>4 GÊNEROS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA</b>	
4.1 Descrição do ambiente escolar .....	18
4.2 Aplicação e reflexão das atividades desenvolvidas .....	18
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>32</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 01: Atestado de conclusão de pesquisa .....	39
Anexo 02: Ficha de frequência .....	40
Anexo 03: Redações avaliativas dos alunos .....	41
Anexo 04: Planos de Aula .....	48

## 1 A LÍNGUA INGLESA E A SALA DE AULA

Nesta época, podemos observar a evolução dos modos com os quais as pessoas se comunicam e interagem. As tecnologias desenvolvidas para esse fim integram-se e intercomunicam-se cada vez mais com o passar do tempo. Todo esse desenvolvimento está afetando também a maneira com a qual as pessoas conectam-se e também a maneira com a qual dividem sua(s) cultura(s). As redes sociais virtuais são um exemplo desta tendência: conectando pessoas do mundo todo, muitas vezes em torno de interesses comuns (filmes, programas de TV, esporte etc.), até mesmo organizar reuniões de trabalho através de um telefone celular é possível devido às novas funcionalidades desses aparelhos, para citar um exemplo. Porém, mesmo com essas novas ferramentas conectando pessoas e culturas mundo afora, a forma de nos comunicarmos basicamente continua a mesma desde o princípio das civilizações: a *língua*.

Para interagir com outras culturas e suas tradições (o que se tornou mais fácil, como mencionado anteriormente) é necessário que uma língua comum seja utilizada para que se estabeleça a comunicação entre os interlocutores, ou seja, uma *Lingua Franca* (DEWEY, 2013). Atualmente, é aceitável estabelecer a língua inglesa como a mais popular língua intercultural amplamente falada no mundo. A forte influência cultural da língua inglesa (mais associada à cultura norte americana, *i.e.* aos Estados Unidos), pode ser vislumbrada em várias partes do planeta. Um fato que atesta essa influência pode ser notado principalmente na cultura *pop* e pela presença de companhias multinacionais (que utilizam o inglês como língua comum) presentes em várias regiões do globo e, como resultado disso, o compartilhamento de culturas, uma vez que a língua pertence falante e, por isso, sempre agregará, em si, a cultura social dos que a praticam (RAJAGOPALAN, 2014).

De acordo com essa perspectiva, é inevitável que uma língua, no momento em que entra em contato com outras culturas, irá tornar-se parte dessa cultura local, influenciando e sendo influenciada durante este processo. No Brasil, não é diferente. Percebe-se que a língua inglesa torna-se, cada vez mais, uma língua comum ao nosso contexto social, como uma língua adicional. Nos últimos anos familiarizamos-nos com um grande número de palavras e expressões oriundas da língua inglesa (palavras estas, geralmente, associadas ao uso da internet, redes sociais, jogos eletrônicos etc.) as quais foram introduzidas em nosso contexto social e, com isso,

compondo parte de nossa própria cultura. Em nossos dias, graças aos fatos socioculturais mencionados antes e o papel da globalização que integra o mundo em uma “zona comum”, esse fenômeno da língua, como conector de culturas, é cada vez mais perceptível.

O termo Língua Adicional é adotado por redatores de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Lições do Rio grande*, referindo-se às línguas que os alunos venham a adquirir, além da sua língua materna (OSS, 2013, p.13). Essa nomenclatura vem substituir termos como língua estrangeira ou segunda língua. Segundo Oss, a adoção da nomenclatura ‘língua estrangeira’ “pode sugerir estranheza, exotismo, distanciamento – conotações indesejáveis [...] e opostas ao sentido de ampliação de horizontes e de possibilidades de comunicação a fim de interagirem com falantes nativos e não nativos da língua em questão” (ibidem, p 13).

Desde a metade dos anos 90, o governo brasileiro estabeleceu políticas de ensino que favoreceram o ensino de línguas adicionais<sup>1</sup> na grade curricular da educação básica do país – precisamente os ensinos fundamental II e médio (BRASIL, 1996). É garantida, às escolas públicas, a livre escolha das línguas estrangeiras modernas a serem lecionadas em cada estabelecimento, desde que haja consenso entre os membros da comunidade onde a instituição de ensino está localizada, levando em conta também as condições de cada instituição (BRASIL, 1996). Por exemplo, na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul (Brasil), as escolas da rede pública da rede municipal têm, em seu currículo, a língua espanhola como componente de sua grade, enquanto as escolas da rede estadual de ensino privilegiam ambas as línguas (inglês e espanhol).

Apesar da garantia do ensino de línguas por instrumentos como a LDB, a prática parece não ter relevância no ambiente das escolas públicas. Entre os fatos que evidenciam as difíceis condições para o ensino de língua inglesa na educação básica da rede pública está a baixa carga horária da matéria. Além disso, percebe-se certa indiferença ao ensino de língua inglesa nas escolas por partes dos próprios professores. É comum, em alguns casos, regentes de outras disciplinas assumirem as aulas de língua inglesa para completar sua carga horária nas escolas que leciona (JORDÃO, 2005). De forma geral, o ensino de língua estrangeira moderna é visto

---

<sup>1</sup> A partir do ano de 2005, a lei nº 11.161 determinou o ensino de língua espanhola como componente obrigatório na grade curricular da educação básica em todo o território nacional.



como componente secundário no currículo educacional. Debatendo sobre o tema, Miriam Lúcia dos Santos destaca que

uma reclamação constante de professores de Inglês é a pouca carga horária dedicada ao ensino de Inglês nas escolas. Essa carga horária é fruto de uma cultura escolar que, por anos entendeu a língua como um conteúdo de importância marginal. (JORGE, 2009, in LIMA, 2009).

Infelizmente, essa postura frente ao ensino de língua estrangeira (principalmente quanto ensino de língua inglesa) é assimilada também pelos alunos que reproduzirão esse comportamento mais relapso em relação ao aprendizado de língua(s) estrangeira(s) (PERIN, 2005). Em um cenário como esse, motivar os estudantes ao aprendizado de língua inglesa mostra-se uma tarefa difícil quando percebem que a própria instituição na qual estudam não parece compreender a relevância da disciplina.

É possível relacionar esse olhar quanto ao status da disciplina no contexto escolar, por conta de um pensamento preconceituoso o qual, apesar da modernidade de nossos dias, ainda domina boa parte de nossa sociedade, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Isto é compreensível ao considerarmos a história de países que foram colonizados por nações europeias – como no caso do Brasil – ou seja, há uma espécie de “ressentimento” o qual faz com que o aprendizado de língua estrangeira seja vista como uma forma de submissão à cultura do “colonizador”, como é bem pontuado por Day:

Vistas historicamente como espaço do outro e frequentemente utilizadas como instrumento de dominação, as línguas “oficiais ou estrangeiras”, representam também uma área de embate nos sistemas de ensino das sociedades contemporâneas, cujas políticas linguísticas educativas estão sujeitas às forças ideológicas dominantes e as relações de mercado em voga. Assim foi no final do século XIX, quando por influência cultural francesa o francês era preponderante nas escolas brasileiras; assim é hoje, vez que por influência do poder político e econômico americano, bem como das políticas dos grandes mercados temos, por extensão, a presença hegemônica da língua inglesa nos currículos escolares mundo afora (2012, p.4).

Embora a discussão levantada pela pesquisadora seja pertinente, isto é, temos de reconhecer que primeiro contato com a “língua do outro” deu-se através da opressão advinda da colonização, ou, como nos dias atuais, dá-se por influência da nossa

atual geografia, é importante avaliar que estes fatos contribuíram e contribuem para a formação da nossa identidade.

Em determinado momento, a língua inglesa representou a imposição do modelo social de seus países de origem (Inglaterra e Estados Unidos) às nações consideradas de baixo poder econômico, através da sua influência junto ao mercado e à política internacional. Muitos desses países acabaram por adotar o Inglês como língua oficial (como no caso da Índia) além de eleger a língua anglófona como forma de manter relações com outros países (CRYSTAL, 2013). Enfatizar esse aspecto intercultural da língua inglesa é o papel do professor.

Ao abordarmos o ensino de língua inglesa em sala de aula, devemos levar em consideração a metodologia que é utilizada pelos professores do ensino público, atualmente. Na maior parte dos casos, as aulas de língua inglesa dão ênfase ao ensino pontual da gramática e atividades de tradução, sem nenhum propósito significativo, geralmente copiadas do livro do professor – e este método de ensino é praticado ano após ano. Esse tipo de didática torna o aprendizado do idioma desinteressante e pouco atrativo para os estudantes.

O ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras tem sido objeto de inúmeros estudos nos últimos anos e, ainda assim, parece que as partes responsáveis pelo sistema de ensino, até o momento, não entraram em consenso sobre essa importante matéria. Inevitavelmente, o resultado desta falta de objetivo quanto ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (como também são chamadas as línguas adicionais nos documentos oficiais) é depositado na figura do professor, apontado, na maior parte das vezes, como o culpado, ou então, visto como mais uma “vítima” pelo fracasso dos alunos em seu aprendizado de Língua Inglesa.

Não há dúvida que nossos alunos, hoje, já não são os mesmos de alguns anos atrás. Se, no passado, o professor era a única fonte de conhecimento, atualmente nossas escolas estão lotadas de indivíduos que possuem sua própria bagagem cultural adquirida de um sem número de fontes de informação, disponíveis desde seu nascimento (PRENSKY, 2004). Trazer essa bagagem cultural do aluno para dentro da sala de aula é uma tarefa importante da escola nos tempos atuais, a fim de que nosso sistema de ensino torne-se uma “realidade” para o aluno.

## 2 A IMPORTÂNCIA DO(S) LETRAMENTO(S)

### 2.1 O letramento em língua materna

É fundamental ao início do aprendizado de uma nova língua, como o inglês, que o estudante encontre suporte de sua língua materna como ponto de partida na construção de hipóteses e desenvolvimento de seu aprendizado. Uma vez dominado a gramática de uso de sua língua materna, poderá lançar mão de comparações com a língua que pretende aprender, isto é, o aprendiz terá uma noção de como funciona a estrutura de uma língua, pensando nesta possibilidade, Muriel Troike acerta que:

[...] since L2 acquisition follows L1<sup>2</sup> acquisition, a major component of the initial state for L2 learning must be prior knowledge of L1. This entails knowledge of how language (in general) works, as well as a myriad of language-specific features which are only partially relevant for production of the new L2 (2005, p. 18).

Entretanto, resultados de avaliações nacionais (como a Prova Brasil) apontam que a situação de nossos alunos quanto ao aprendizado de língua portuguesa ainda no ensino fundamental encontra-se no nível 3 (uma escala de 8 níveis), segundo os padrões do próprio MEC. Segundo essas avaliações, nossos alunos então ingressando no ensino médio sem atingir os conhecimentos básicos da língua materna (habilidades de leitura e escrita).

Com tudo, apenas o enfoque nessas duas competências, durante o período escolar, não é garantia de sucesso na formação social dos discentes leitores. Também é uma ilusão acreditar que o primeiro contato do aluno com as palavras dá-se no ambiente escolar, vivemos rodeados por textos de diversos gêneros em vários contextos em todas as práticas sociais. É necessário ter em mente que:

o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do **letramento**, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita (SOARES, 2003 p.3, **grifo nosso**).

---

<sup>2</sup> Troike usa o termo L1 para designar língua materna ou primeira(s) língua(s), a qual o indivíduo internaliza durante o processo de aquisição da fala. L2 diz respeito à(s) língua(s) adquiridas depois da aquisição da L1.

O papel da escola, e principalmente do professor, é mediar esse processo de inserção do aluno à(s) prática(s) de leitura, tendo em mente que “nos dias de hoje [...] para as sociedades do mundo inteiro, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas” (LOPES, 2004).

Ao definir letramento como uso da linguagem em práticas sociais, Soares (1996, p. 24) exemplifica que um indivíduo pode possuir, em certo nível, a habilidade de compreender textos mesmo antes de adquirir as habilidades de leitura e escrita, isto é, este indivíduo é capaz de reconhecer um gênero textual e sua função, sem mesmo ser capaz de interpretá-lo autonomamente, como no caso de pessoas não alfabetizadas. Esta habilidade está relacionada à forma de como exercemos o uso da linguagem em nossas práticas cotidianas, da maneira que manuseamos os textos (e seus diversos gêneros) que nos rodeiam em práticas sociais mais corriqueiras. Partindo do pressuposto que os indivíduos sociais possuem certo conhecimento da função social da linguagem, fica evidente que à escola não “[...] adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos” (SOARES, 2003, p. 3). Aqui, a autora deixa evidente que a metodologia exercida na escola, hoje, não contempla as necessidades de nossos discentes.

Importa destacar, também, que as práticas de letramento não se detêm, exclusivamente, ao ensino de língua portuguesa, conforme foi exposto ao início dessa seção. É imperativo que a escola atente às diversas atividades e formas em que o uso da linguagem se faz presente no cotidiano de público alvo e, com isso, contextualize sua metodologia, a fim de aproximar-se às necessidades dos alunos e também, apresentando, a estes, novos conhecimentos com os quais, possivelmente, não tiveram contato em sua formação até determinado estágio de sua formação, realizando uma troca de saberes que enriquecerá a ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do prognóstico negativo, ainda é possível levar em consideração o conhecimento que o aluno possui em relação às práticas de letramento em sua língua materna. Isto é, não será imperativo que o aluno domine as variações da língua materna ensinadas na escola. Uma vez que os gêneros textuais que dominam (redes sociais ou jogos eletrônicos são um exemplo) existem em outras

línguas e contextos culturais que não os de sua língua mãe, será possível ao estudante usar as referências desses gêneros ao entrar em contato com estes na língua adicional a qual está aprendendo.

## 2.2 Multiletramentos e a escola

Levando em conta o ambiente da sala de aula atualmente, podemos perceber que há a presença de diferentes culturas que compõe o alunado contemporâneo. Essas diferentes culturas denunciam que não se pode enxergar a escola como o único lugar de aprendizado e interação social, como a pouco mais de uma década ainda caracterizávamos este espaço. Atentando a esses novos indivíduos que “invadiram” as salas de aula, e também observando a forma com que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), à medida que surgiam, influenciavam e modificavam – em grande parte – as práticas de letramento, “com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e agência social, que acarretavam **novos letramentos**” (ROJO, 2012, p.12-13 **grifo nosso**), um grupo de pesquisadores<sup>3</sup> conhecidos como Grupo Nova Londres, em 1996, denunciou a necessidade que tinha, a escola, de agregar essas novas formas de letramento à sua metodologia, alegando que essas TICs agiam (e ainda agem) de forma impactante na formação cultural e social dos indivíduos pós-modernos (ibidem, p.12-13).

Por muito tempo, esses novos letramentos, ou multiletramentos, foram excluídos dos currículos escolares, por estes não prestigiarem o que, durante décadas, foi considerado “cultura” pelas camadas sociais dominantes, os mais abastados. Porém, graças à popularização dessas novas tecnologias, as classes sociais mais baixas obtiveram acesso aos bens culturais que somente aqueles teriam acesso. Por exemplo, a facilitação ao acesso à rede mundial de computadores contribuiu, e muito, para a difusão e compartilhamento de conteúdos culturais. O acesso ao crédito no mercado também permitiu às camadas mais baixas a aquisição de aparelhos como telefones celulares com acesso à rede de

---

<sup>3</sup> The New London Group, formado por: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunter Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, criadores do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, de 1996.

computadores. Estas duas tecnologias estão entre as TICs mais populares e de fácil acesso a jovens em idade escolar<sup>4</sup>.

Usuários de Internet (Milhões)	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Fonte: PNAD	35,3	44,9	55,9	67,8	-	77,7	84,2	85,6	95,4
Fonte: TIC Domicílios	35,3	44,9	53,9	63	66,4	76,6	80,9	85,8	94,2

Tabela 01: Aumento de usuários de internet de 2006 a 2014 (<http://www.teleco.com.br>)

A incorporação dessas novas TICs em sala de aula vem ao encontro dos interesses do alunado, pois agrega, ao ambiente de aprendizado, os espaços socioculturais já frequentados por ele, fornecendo a contextualização necessária ao seu ensino-aprendizagem. Neste ponto da relação professor-aluno, o docente deve ter em mente que ao

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das **culturas de referência do alunado** (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (*ibidem*, p. 08, grifo nosso).

Dessa forma, estará garantida, a ambos os envolvidos, a participação na construção do conhecimento, porém, proporcionará ao aluno um papel mais ativo durante a realização deste processo, ao invés de tê-lo como um mero copador de conteúdos escolares que não terão relevância em sua formação. Também, isto representará uma tomada de posição, por parte da escola, no que cerne à formação do indivíduo e sua inserção à sociedade, pois, se antes uma das principais funções da sala de aula era preparar indivíduos para o exercício da cidadania e mercado de trabalho, através de uma metodologia homogeneizante, hoje, “para serem relevantes, os processos de aprendizagem devem recrutar, mais do que tentar ignorar ou excluir, os diferentes e subjetivos – interesses, intenções, compromissos e propósitos – trazidos pelos alunos” (CAZDEN; et al, 1996, p. 72, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> Fonte: g1.com

### 3 OS GÊNEROS MULTIMODAIS

#### 3.1 Os gêneros multissemióticos

É possível definir multiletramentos, então, como competências empregadas pelo interlocutor para interpretação de gêneros textuais cuja principal característica é sua natureza multissemiótica (multimodalidade). Isso significa que para apreender o sentido da mensagem que um determinado gênero traz em si, é preciso levar em consideração a relação dos diferentes sistemas de signos (ou diferentes linguagens) que ele abarca, e, não somente isso, também é necessário perceber como esses sistemas se relacionam, o que resultará na apropriação do(s) sentido(s). Duncun (2004) aponta para uma importante característica do multiletramento ao visitar Cope e Kalantzis, referindo-se a dois fenômenos presentes nesses novos formatos de texto:

First, there is the post-structuralist insight that any cultural site, of any kind, can be understood according to multiple readings generated from multiple positions from which one views, reads or hears. Secondly, all cultural sites, but especially ones like television and the internet, include a range of modalities, especially language, image and sounds. This second factor is referred to by the term *multimodality*<sup>5</sup> (*ibidem*, p.253, grifo do autor).

A variedade de canais presentes nesses gêneros (som, imagem texto etc.) permitirá ao aluno encontrar o suporte para a compreensão de mensagens trazidas nesses gêneros. Em um filme, por exemplo, temos presentes imagens, textos e sons (além de vários outros elementos). Em determinadas cenas, o sentido da mensagem só é atingido quando se relaciona mais de um desses canais (imagem + som / texto + imagem, etc.). O estímulo aos sentidos do interlocutor, ocasionados pela multimodalidade desses gêneros, aliados ao multiletramento dos alunos, faz dos gêneros multimodais importantes ferramentas de ensino a serem utilizadas em sala de aula.

---

<sup>5</sup> Multimodalidade

### 3.2 Novas formas de leitura

Uma reclamação constante dos professores, atualmente, é de que os alunos dos dias atuais não leem. O fato de não conhecerem as histórias dos romances não os permite exercitar sua imaginação, alegam. Realmente as histórias clássicas contribuem, e muito para a formação cultural do indivíduo. No entanto, dizer que somente os livros são capazes de instigar a imaginação e a curiosidade é uma conclusão apressada. Histórias sempre alimentaram o imaginário do homem e suas civilizações. Se considerarmos o período anterior a descoberta da escrita, veremos que a história dos povos remotos era passada às gerações seguintes através da oralidade antes do domínio dessa tecnologia (a escrita). Da mesma forma, hoje, o progresso nos trouxe novas maneiras de nos apropriarmos e compartilharmos os bens culturais que produzimos *i.e.* ainda lemos muito, apenas a forma como lemos difere, e muito, em relação a alguns anos atrás.

Se tomarmos, por exemplo, as histórias em quadrinhos, as quais até pouco tempo eram condenadas pelo nosso sistema de ensino, veremos que cumprem a mesma função de narrar histórias como os livros. Seu grande diferencial está na adesão de imagens que, inicialmente, dispensam a figura central do narrador. Seus balões e apêndices também cumprem a função de destacar as falas das personagens, substituindo os travessões em uma composição na qual a imagem e o texto única mensagem uma vez que “a leitura das mesmas, exige habilidades que vão além da compreensão da palavra, já que o leitor precisa articular palavra, imagens, balões, ordem das tiras, onomatopeias, entre outros elementos que contribuem significativamente para independência do leitor” (RAMOS, 201). Os textos híbridos (composto por elementos verbais e não verbais) ocupam espaços importantes em nossa sociedade contemporânea. Devido à popularidade dos textos multimodais e a uma grande variedade destes voltados ao público jovem, seus usos em sala de aula, no caso de ensino de línguas adicionais, segundo Troike, podem, em certo nível, dispensar a interação com povos falantes da língua alvo (dadas, muitas vezes, as limitações do ambiente escolar), pois estes promovem a contextualização necessária para a aprendizagem:

“[...] by including learner engagement with text and electronic media as types of “social interaction,” as well as intrapersonal communication in the form of private speech and writing, or of inner speech. Such learners would not have



the benefit of scaffolding with immediate help from other humans, but corrective feedback and other potential enhancements to SLA<sup>6</sup> can be provided by other means. We could still claim that live face-to-face interaction facilitates L2 learning – at least for most people, but not that it is absolutely necessary.” (2005, p.116-117)

levando em consideração a familiaridade do aluno com estes gêneros e ao constante contato com essas mídias, compartilhando com ele, a responsabilidade pelo seu aprendizado.

---

<sup>6</sup> Second Language Aquisition

## 4 APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

### 4.1 Descrição do ambiente escolar

Com o objetivo de investigar a recepção dos alunos a uma proposta de aulas que contemplam o uso de gêneros multimodais, esta pesquisa elegeu uma turma do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual da rede pública de ensino. O alunado é diversificado com idade entre 13 e 20 anos, compreendendo as classes C, D e E, em sua maioria. Atualmente, esta escola divide o espaço com uma escola de ensino fundamental, também da rede pública estadual, após seu prédio ter sido destruído por um incêndio no mês de setembro do corrente.

A negociação para aplicação deste projeto junto à escola deu-se através de acordo entre a direção, supervisão e a regente da turma. A preferência pela aplicação a esta etapa do ensino médio deu-se pelo fato de que esta representa a primeira oportunidade com o contato com a língua inglesa para a maioria desses alunos. A sequência didática desenvolvida nesta pesquisa aborda o ensino de língua inglesa através do uso de gêneros multimodais, centrando a prática da sala de aula na compreensão dos gêneros aos quais os alunos acessam em suas atividades cotidianas. O fato de

poder contar com a descrição de um gênero viabiliza a adoção de critérios coerentes para adoção de textos, elaboração ou **adaptação de material didático voltado para atingir objetivos** e desenvolver competências ao invés de atividades que garantam o simples cumprimento de conteúdo (CRISTÓVÃO, 2005. In: MEDRADO & REICHMANN, 2012, p. 173, **grifo nosso**).

buscando, desta forma, aproximar as atividades escolares às práticas dos alunos.

Como metodologia, adotou-se o desenvolvimento de uma sequência didática para ministrar os conteúdos de língua inglesa previsto no programa da regente.

### 4.2 Aplicação e reflexão das atividades desenvolvidas

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:** Uso de gêneros textuais multimodais no ensino de língua inglesa em escola pública.

**EXECUÇÃO:** Início: 27/08/2015 - Término: 29/10/2015

**ESCOLA:** Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana – Bagé/RS

**ETAPA:** 1º ano do ensino médio

**TURNO:** Manhã

**CONTEÚDOS:** Ensino de tópicos gramaticais da Língua Inglesa utilizando gêneros multimodais.

**OBJETIVO GERAL:** Investigar a aceitação do uso dos gêneros multimodais em aulas de língua inglesa, através de uma abordagem voltada a textos multimodais utilizados diferentes mídias conhecidas pelos alunos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Desenvolver ou aprimorar, nos alunos, a habilidade de compreensão da língua inglesa, sob uma perspectiva instrumental;
- Relacionar a Língua Inglesa aos temas e experiências culturais dos alunos com o auxílio de gêneros multimodais aos quais estão familiarizados enfatizando, quando possível, tópicos gramaticais da língua inglesa de forma lúdica;
- Apresentar particularidades da língua inglesa, como expressões significativas, gírias, bem como aspectos culturais representados no material utilizados durante as aulas.

**CARGA HORÁRIA (previsão):** 15h/aula

**RECURSOS UTILIZADOS:**

Aulas Expositivas;

Notebook;

Projektor;

Caixas acústicas;

Quadro negro;

Barras de giz;

**1º dia – Observação (1h/aula) – 27/08/2015:**

Neste dia, a regente ministrou uma hora/aula, as quais foram reservadas à observação da turma.

**Avaliação da observação:**

A professora apresentou-me aos alunos e pediu-me para que lhes explicasse as atividades que desenvolveria com eles. Expliquei que realizaria uma pesquisa sobre língua inglesa com a turma e também assumiria a regência por alguns dias, porém, não explicitarei como se daria esses encontros para não tomar muito tempo da

aula sentei-me e continuei com as observações. Após escrever exercícios no quadro, a professora solicitou aos alunos que, assim que terminado de copiar o conteúdo do quadro, mostrassem-lha o caderno para receberem o visto. Um após outro, os alunos fizeram como ordenou a regente. Enquanto respondiam às *drills* escritas no quadro, os alunos conversavam de maneira ordeira, no entanto, alguns alunos não completaram os exercícios. Foi possível perceber que os alunos realizavam o trabalho em grupos, formados com os colegas com os quais mais se identificavam, enquanto outros preferiam fazer os exercícios sozinhos. Também foi possível observar que muitos deles ajudavam os colegas quando requisitados, ao invés de levar as suas dúvidas à professora. Dos quarenta e dois alunos matriculados na turma, apenas vinte e oito são frequentes, segundo a professora. Nesta turma há dois alunos com necessidades especiais, sendo um deles possui 20 anos de idade e não é alfabetizado, enquanto a outra aluna possui atendimento educacional especializado em outro espaço durante as aulas de língua inglesa.

#### **2º dia – Aula 01 (2h/aula) – 10/09/2015:**

Atividade(s):

- Atividade de escrita em inglês;
- Leitura de pequenos textos e exercícios;

Objetivo(s):

- Conhecer as estratégias utilizadas pelos alunos no momento da escrita em língua inglesa;
- Explorar a capacidade dos alunos em compreender pequenos textos em língua inglesa;

#### **Avaliação da aula 01:**

Iniciando as atividades desta sequência didática, comecei a aula com uma conversa sobre a pesquisa que realizaria com a turma. Perguntei, a eles, quantos ali haviam estudado inglês durante o ensino fundamental. Dos 13 alunos presentes, sete deles ergueram a mão em resposta à questão. Interroguei-os, também, quanto à relação de cada um com a língua inglesa, se gostavam ou não da disciplina, se utilizavam o conhecimento adquirido em aula em casa ou nas atividades do dia-a-dia. A resposta inicial da turma foi negativa: “eu não sei nada de inglês”, “eu também não entendo nada”, alguns exclamavam. Após ouvir seus comentários, ponderei

sobre as atividades que realizam em seu tempo livre (filmes, séries de TV, músicas, videogames etc.) e sua possível relação com a língua inglesa, então, passaram a considerar que tinham, sim, algum conhecimento mínimo da língua. Logo após isso, solicitei que escrevessem um texto em inglês, sua primeira atividade. Nesse momento, escreveram um pouco sobre si mesmos e seus gostos e *hobbies*. Notei que, em sua maioria, optaram por utilizar dicionários e traduzir os textos que, primeiramente, escreveram em português, além de consultarem os colegas com maior conhecimento de vocabulário. No segundo momento, entreguei-lhes uma folha com atividades em inglês. Para essa atividade, formaram grupos. Enquanto trabalhavam, percebi que optavam por integrar grupos com colegas de maior proficiência. Alguns não conseguiram terminar a atividade a tempo. Por não haver alimento para os alunos, as aulas do dia tiveram seu horário reduzido.

### **3º dia – Aula 02 (2 horas/aula) – 17/09/2015:**

Atividade(s):

- Leitura de mangá<sup>7</sup> em inglês;

Objetivo(s):

- Aprimorar o vocabulário dos alunos;
- Instigá-los a relacionar a leitura das imagens com o diálogo dos personagens buscando o sentido das mensagens contidas no gênero.

### **Avaliação da aula 02:**

Antes de começar essa aula, foi necessário esperar os alunos, que haviam saído para o lanche. Esse intervalo ocorre sempre no início do 3º período, o que acaba por atrasar o início das aulas. Após retornarem, para dar início à atividade, solicitei que formassem seis grupos. Expliquei aos alunos que faríamos uma leitura de um mangá em inglês. Fiz um breve comentário sobre o tema do gênero, bem como um breve resumo dos da sinopse do volume que trabalharíamos, os personagens envolvidos e elementos que compunham as cenas mais importantes para a compreensão do enredo. A reação da turma foi a mais variada. Enquanto uns aprovaram a ideia, por estarem familiarizados com o gênero, outros alegaram não saber como executar a tarefa por não possuírem conhecimento suficiente da língua.

---

<sup>7</sup> Termo conhecido para referir-se a histórias em quadrinhos japonesas, muito populares entre o público infanto-juvenil.

Distribuí o material a eles. Como primeira parte da atividade, deveriam ler as primeiras trinta páginas e debatessem a respeito do que liam. Orientei-os a ignorar palavras que não entendessem para não retardarem sua leitura e tentassem capturar a mensagem essencial do texto. Dispus-me também a escrever no quadro as palavras que não conheciam, mas julgavam importantes para a compreensão da mensagem. Passados algum tempo, notei que os alunos estavam conversando muito alto. Visitei cada grupo para acompanhar sua leitura e esclarecer suas possíveis dúvidas, porém, notei que a enquanto dois grupos empenhavam-se em cumprir sua leitura, os demais não acompanhavam a aula com o mesmo entusiasmo. Ao aproximar-me de um dos grupos e perguntar suas dúvidas os alunos responderam que a dificuldade da tarefa estava um pouco elevada, mas conseguiram ler parte da história. Percebendo o interesse dos alunos, solicitei que narrassem o que haviam compreendido do enredo. Representando o grupo, um dos alunos fez o relato da história com alguns detalhes que ressaltam as relações entre imagem-texto, com as quais ele procurou interpretar a seguinte página:



Fig. 02: página do mangá **xxxHOLiC**.

Embora o aluno não soubesse o que significava a palavra **watch**, o aluno buscou interpretar a cena relacionando as imagens a duas palavras que já faziam parte de seu vocabulário: **pocket** e **years**. Outros grupos levantaram hipóteses semelhantes. Através desta prática, pude perceber como os processos cognitivos foram acessados pelos alunos buscando relacionar os signos contidos neste gênero. Também notei que alguns membros dos grupos preferiam trabalhar sozinhos, o que deixavam os demais integrantes dispersos à aula. Em um segundo momento, o texto foi lido em voz alta por mim. Busquei fazer com que o texto fosse compreendido também através da entonação das palavras, uma vez que o contexto das cenas foi explicado antes do exercício. Foi solicitado aos alunos que acompanhassem a

leitura. A cada página, foi-lhes solicitado que relatassem o que compreendiam, e quais palavras não conheciam, sendo estas listadas ao quadro negro. Poucos alunos participaram deste momento. Foi possível notar que os alunos estão familiarizados com algumas palavras da língua inglesa como os *subject pronouns*, e palavras de uso mais corriqueiro como: *house, children, boy, girl, man, school* etc. usadas continuamente em exercícios do livro da regente. No entanto, ao se depararem com estas mesmas palavras em uso, na narrativa, muitos deles apresentaram dificuldades para compreender seu significado dentro do contexto apresentado, no entanto, em momentos específicos da leitura, as imagens facilitaram essa tarefa.

#### **4º dia – Aula 03 – (1 hora/aula) – 24/09/2015:**

Atividade(s):

- Leitura de história em quadrinhos (mangá) em inglês;

Objetivo(s):

- Estimular a compreensão do texto através de exercício de interpretação e vocabulário;

#### **Avaliação da aula 03:**

Chovia bastante neste dia. Em situações como esta é comum o baixo comparecimento de alunos. Nesta turma não foi diferente. Com apenas 6 alunos em sala, a direção optou por unir as duas turmas de 1º ano (que neste dia haviam 4 alunos da outra turma), além de reorganizar a grade de horários. Esta aula, que inicialmente tinha carga prevista para 2 horas/aula, foi adiada para o penúltimo período reduzida pela metade. Com a tarefa determinada, começamos novamente a leitura do mangá, desta vez, distribuí uma folha com perguntas e um pequeno vocabulário, as quais se referiam às situações apresentadas no enredo da narrativa, devendo os alunos reconhecer estas situações através do contexto em que se encontravam as palavras no vocabulário. Apesar de pertencerem a turmas diferentes, os alunos presentes de ambas as turmas trabalharam em conjunto e mostraram um bom entrosamento, embora o grupo formado por 3 “alunos visitantes” não mostraram interesse em participar das atividades, mantendo-se alheios às atividades.



A certa altura da aula, um aluno da turma pesquisada realizou o seguinte comentário: “professor, a sua aula é bem diferente mesmo...”. Ao indagá-lo pelo motivo dessa observação, respondeu: “nunca pensei que fosse responder perguntas sobre mangá na aula...”. Mesmo não tendo o pensamento compartilhado pelos demais colegas, esse comentário deixou transparecer como uma aproximação com o universo cultural do(s) aluno(s) pode resultar em um interesse maior pelo conteúdo ensinado, neste caso, a língua inglesa, o que permite relacionar com o que foi discutido no capítulo 3 da presente pesquisa. Apesar dessa obviedade, relacionar as práticas de sala de aula com esse universo cultural dos alunos não é uma prática a considerar pelos regentes de forma geral.

#### **5º dia – Aula 04 (2 horas/aula) – 15/10/2015:**

Atividade(s):

- Revisão de conteúdos: “Auxiliary Verbs”;
- Leitura de texto em inglês;

Objetivo(s):

- Revisar o conteúdo ensinado pela regente, utilizando sentenças encontradas no mangá trabalhado na aula anterior;
- Leitura de sinopse da web-série “RWBY” (em inglês), estimulando os alunos a realizar hipóteses e relações entre as palavras do texto;
- Exibição de episódio da web-série “RWBY<sup>8</sup>”, legendado em inglês;

#### **Avaliação da aula 04:**

No primeiro momento da aula, foi distribuído, aos alunos, um exercício contendo sentenças em inglês com as palavras embaralhadas e os verbos destacados, cabendo a eles reorganizar as sentenças. Para auxiliá-los, pus-me a disposição para ajudá-los com o vocabulário. Como de costume, os alunos estavam separados em 2 grupos e um aluno trabalhava individualmente. O objetivo deste exercício consistiu em relacionar o que foi visto na aula anterior com os conteúdos programados pela regente. Na tentativa de facilitar o trabalho as sentenças do

---

<sup>8</sup> RWBY é uma web-série criada em 2013, pelo animador Monty Oum (1981 – 2015) e produzida atualmente pelo site Rooster Teeth.com

exercício remetiam à história que foi interpretada no exercício anterior. Este primeiro exercício não os motivou como o esperado. Além de estarem dispersos, o grupo com maior número de alunos (6) conversava bastante, no entanto, ao aproximar-me, um deles solicitou meu auxílio. Aproveitei a oportunidade para me dirigir aos demais. Expliquei, diante do quadro, como os termos poderiam ser reescritos nas sentenças, daí, alguns alunos da turma passaram a perguntar o significado de algumas palavras, estimulei-os a partirem do que compreendiam e formularem hipóteses. Percebi que muitos nem mesmo tentavam resolver o exercício, pois insistiam em dizer que não o compreendiam. Faltando alguns minutos para o final da aula, corrigimos os exercícios, enquanto a maioria da turma inalterada, alguns se voluntariaram para responder à correção do exercício.

De volta à sala de aula, após o intervalo, projetei um pequeno texto na sala com a sinopse da web-série que seria exibida logo em seguida. Curiosos perguntaram se deviam copiar o texto. Respondi não ser necessário, embora, não se tratasse do objetivo da atividade, pudesse positivo estimulá-los a fazê-lo. Primeiro li o texto em voz alta para eles, depois, propus uma leitura em conjunto. Receosos, falavam de maneira tímida, apontavam alguns pronomes e questionavam expressões contidas no texto. Mais participativos neste momento, conseguiram atingir o objetivo do exercício, que foi uma preparação para a exibição de um dos episódios, que selecionei por ser um gênero ao qual estão familiarizados e, também, devido ao grande número de visualizações no *Youtube*. Depois de contextualizar os acontecimentos do episódio, solicitei que prestassem atenção ao objetivo das personagens, à sua **missão** no episódio, enfatizei. Enquanto a animação desenrolava-se, prestei atenção às reações e comentários que faziam, os quais indicavam que a atividade foi bem recebida. No entanto, ao final do episódio, não souberam responder ao exercício que havia lhes designado. Segundo seus comentários, relataram que as cenas de ação lhes chamaram mais a atenção do que a própria história, algo que considerei surpreendente, pois o fato do áudio em inglês não dificultou a compreensão do episódio como um todo. Isso foi possível graças à conciliação dos outros sistemas de signos contidos na animação. Devido à falta de tempo, não foi possível reprisar o vídeo, mas mostrei-lhes o momento em que as personagens revelaram sua missão. Replicaram dizendo que o vídeo passou muito rápido, outros relataram ter imaginado que se tratava da exata cena representada a seguir:



Fig. 02: Screenshot de RWBY



Fig. 03: Screenshot de RWBY



Fig. 04: Screenshot de RWBY

Considerando os elementos que caracterizam a multimodalidade presente na cena, esperava-se que os alunos relacionassem as palavras **objective** e **mission**, destacadas na representação acima (figuras 03 e 04), elementos verbais da composição, o posicionamento das personagens na cena da figura 03, além de perceberem os objetos segurados pelos personagens na figura 05. No entanto, apesar da falta de oportunidade para reprisar o episódio, considerei o resultado do esforço dos alunos positivo. Sentiram-se envolvidos na atividade e teceram comentários favoráveis ao formato de aula apresentado, além de sugerirem outros programas de TV para as aulas seguintes, como desenhos animados e animês.

#### 6º dia – Aula 05 (2 horas/aula) – 22/10/2015:

Atividade(s):

- Exibição do filme “Justice League War” legendado em inglês;
- Fazer comparações, em inglês, entre os personagens da “Liga da justiça”;

Objetivo(s):

- Avaliar o nível de percepção dos alunos quanto a sentenças simples usadas pelas personagens no filme.
- Apresentar o conteúdo novo aos alunos;

**Avaliação da aula 05:**

Ao início da aula, a direção da escola solicitou um momento para visitantes palestrarem sobre cursos profissionalizantes direcionados à faixa etária da turma. Corrido bastante tempo, os visitantes saíram, então comecei a aula escrevendo, no quadro, as palavras “Justice League” (Liga da Justiça) e, imediatamente, começaram a fazer conjecturas a respeito da aula. Ao perguntar a eles do que se tratavam os termos no quadro, logo começaram as contribuições. À medida que listavam o grupo de super-heróis que compõe a Liga, escrevia seus nomes correspondentes em inglês. Requisitei aos alunos que, para cada herói citado, nomeassem uma característica que o destacasse dos demais, o que, em sua maioria, fizeram com muito entusiasmo.

O objetivo deste passo foi introduzir o conteúdo gramatical “Comparisons”, através de adjetivos e da estrutura “as... as” e “more... than”. Deixei que fizessem as comparações iniciais em português e após traduzia-as no quadro focando o ensino do conteúdo programado. Logo, solicitei que tentassem fazer as comparações em inglês, enquanto as escrevia no quadro. Neste ponto da aula notei que ao tentar usarem as estruturas, faziam de forma voluntária e espontânea. Logicamente, houve discordâncias entre as opiniões e com isso aproveitava para instigá-los a reformular as sentenças em inglês.

No segundo momento, após o intervalo, projetei o filme “Justice League War”, legendado em inglês. Como de costume, solicitei que ficassem atentos a todos os elementos que pudessem indicar o sentido das ações retratadas no filme. Enquanto o filme era exibido, passei a vigiar suas reações. Alguns grupos não participaram da exibição, ficando reservados a conversar com seus pares, no entanto, isto não atrapalhava o andamento da aula. Outros alunos revezavam sua atenção ao filme e aos seus celulares. Com tudo, um grupo maior concentrou-se na atividade proposta. Em alguns instantes, as participações começaram a surgir. Embora não tenha sido possível exibir o filme por inteiro, por uma questão de falta de tempo, notei que os alunos:

- Reconheciam sentenças simples com alguma dificuldade;
- Formavam hipóteses a partir das imagens e efeitos sonoros do filme (cenas de ação mais intensas lhes chamavam mais a atenção);
- Alguns alunos que já haviam visto o filme dublado em português faziam comparações entre os idiomas;

Ao compararmos esta proposta com uma aula de língua inglesa tradicional abordaria esse conteúdo, provavelmente, seria através de comparações entre objetos, pessoas, cidades, (etc.), ou seja, de forma descontextualizada. Ao abordar um tema mais próximo à cultura dos alunos, percebi que isso tornou a aula mais produtiva. Por tratar-se de um assunto que tinham conhecimento, sentiram-se menos intimidados a participar das atividades.

### **7º Dia – Aula 06 (2 horas/aula) – 29/10/2015:**

Atividade(s):

- Introduzir o conteúdo gramatical *Object Pronouns*.
- Exercícios sobre o novo conteúdo;
- Exercício de *Listening*;

Objetivo(s):

- Instigar os alunos a compreender o uso dos object pronouns através da comparação com a língua materna;
- Relacionar a representação anafórica dos object pronouns com o auxílio de exercícios;
- Proporcionar a oportunidade de reconhecer os object pronouns em contexto, ao exibir um clipe de *videogame*;

### **Avaliação da aula 06:**

Quando retornaram do café da manhã, comecei a tratar do tema da aula deste encontro. Escrevi no quadro os *object pronouns*. Expliquei em que situações eram usados relacionando-os com a língua portuguesa, exemplificando que, em nossa língua, é comum formarmos sentenças como: “eu fiz um favor para **ele**” ou “ela pegou o celular e não devolveu pra **ele**”, utilizando pronomes que servem tanto para sujeitos e objetos – por isso o nome *object pronouns*, enfatizei. Porém, esclareci que, na língua inglesa, essa construção não seria possível (desconsiderando possíveis variações linguísticas). Pronunciei os *object pronouns* e relacionei-os aos *subject pronouns*, colocando-os lado a lado. Procedendo dessa forma, levei em consideração o que já haviam aprendido e também, segundo Troike (2005), estabelecer essa relação entre a língua materna e a língua alvo facilita a compreensão por parte do aluno, uma vez que este já tem ideia de como funciona

uma língua (a sua própria). Em seguida, foi entregue à turma uma folha com exercícios sobre o tópico estudado. Detive-me a ajudá-los nos primeiros exercícios, já que alguns demonstraram dificuldade para resolvê-los. Outros alunos, porém, trabalhavam sem maiores problemas e também ajudavam os colegas mais próximos. Passados alguns minutos começamos a corrigir alguns dos exercícios. Percebi que muitos tentaram resolver os exercícios de forma “automática”, sem relacionar as informações presentes. Esse comportamento imediatista mostra-se um empecilho às atividades escolares. Os alunos mostravam certa frustração ao perceberem erros em suas respostas. Relaciono esse comportamento ao fato de recearem participar mais abertamente das aulas, comportamento bem diferente considerando a aula anterior. Após a correção os discentes saíram para o intervalo.

Ao retornarem, entreguei-lhes outro exercício. Neste exercício havia um diálogo transcrito em inglês (com algumas lacunas a serem preenchidas com os *object pronouns*) e um vocabulário de um clipe do *videogame* “Resident Evil 6<sup>9</sup>”. Exibi o clipe sem legenda pela primeira vez. Após, convide-os a analisar a transcrição do diálogo e o vocabulário para tomarem conhecimento sobre assunto demonstrado no vídeo. Observando-os afastadamente, notei que, em um dos grupos formados, um aluno tentava traduzir o diálogo com a ajuda dos demais. Enquanto outros utilizavam dicionários. Reforcei o pedido para que tentassem compreender o sentido do texto a partir das informações contidas no próprio exercício, no entanto, não insisti, permitindo que trabalhassem da forma que mais os aprazia. Transcorridos alguns minutos, exibi o vídeo sem a legenda novamente. A atividade agora era descobrir quais eram os *object pronouns* utilizados pelos personagens, exercitando seu *listening*. O vídeo foi reprisado por duas vezes mais, quando todos alegaram ter compreendido os *object pronouns* usados. Para corrigir o exercício, reipsei o vídeo por uma última vez, com legendas adicionadas. Percebi a satisfação dos alunos ao perceberem que acertaram suas respostas.

Faltando 10 minutos para o término da aula, solicitei que escrevessem, voluntariamente, um texto (anexo 03 deste trabalho) avaliando o período que compreendeu as 6 aulas práticas que ministrei a eles. Inclusive, relatei que gostaria de conhecer quais aspectos positivos e negativos de trazer conteúdos audiovisuais

---

<sup>9</sup> Lançado em 2012 pela empresa japonesa, CAPCOM, o jogo atingiu a venda de 4,9 milhões de cópias em todo o mundo, uma das maiores marcas atingidas no mercado de jogos eletrônicos entre o ano de 2012 e 2013, segundo o site [jogos.uol.com.br](http://jogos.uol.com.br)

para a sala de aula. Ao terminarem essa avaliação, recolhi-as e, demonstrando satisfação com a esta experiência, despediram-se.

## 5 CONCLUSÃO

A execução desse projeto permitiu explorar o ensino de língua inglesa no ambiente de uma sala de aula de escola pública, bem como o funcionamento da instituição como um todo. Apesar das pequenas peculiaridades que, por muitas vezes, afetaram as atividades exercidas dentro da sala de aula (como reorganização de horários por falta de professores, falta de estrutura contra intempéries ou, até mesmo visitas de palestrantes à escola) a proposta, aqui apresentada pôde ser aplicada sem maiores problemas.

Os integrantes da turma alvo desta pesquisa compõem as características de peculiares de alunos a esta etapa do ensino médio: possuem idade entre 14 e 17 anos (com exceção de um aluno portador de necessidades especiais que têm 20 anos), mostram-se indecisos quanto ao futuro, buscam aninhar-se com os amigos com os quais mais se identificam e, quando não estão ocupados com as atividades, estão sempre com seus celulares em mãos. Através desses aparelhos, eles estão sempre conectados às fontes informação de seus interesses, dentre suas favoritas estão sites de vídeos e redes sociais.

Este trabalho foi bem sucedido ao trazer para o ambiente de aprendizado dos alunos esses gêneros multimodais. A proposta de trabalhar com gêneros multimodais nas aulas de Língua Inglesa foi recebida positivamente pelos alunos, pois estes gêneros já pertencerem ao cotidiano dos estudantes. De acordo com as Lições do Rio grande, essa abordagem quanto ao ensino de língua inglesa (ou línguas estrangeiras) deve-se dar em uma situação em que “aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio”, ou seja, instigá-lo a manter o contato com a língua que aprende de forma voluntária, o que confirmou-se através desta experiência.

De certa forma, a escola impedia este processo de forma indireta, uma vez que o uso dos telefones celulares é uma proibição na instituição, porém, permitidos durante esta pesquisa. Para desenvolver as atividades foram utilizados os gêneros: mangá, animação e *videogames* (clipes).

Apesar do forte apelo ao público jovem, a aplicação de atividades com o gênero mangá não foi aceita pela grande maioria dos alunos. Durante as 5 horas aulas de atividades com o gênero, foi possível perceber como a heterogeneidade da turma pode influenciar nas atividades desenvolvidas em aula, isto é, embora seja uma única turma, esta é composta por vários indivíduos, que demonstram interesses distintos. Contudo, a



característica multimodal do gênero contribuiu para, a apropriação do sentido do texto, conforme relatado anteriormente.

Refletindo sobre essa perspectiva, não é difícil perceber qual é o grande desafio do professor de língua inglesa na atualidade: lidar com esta divergência de interesses, uma vez que cada aluno busca um objetivo diferente em sua formação e em relação ao uso da língua inglesa em sua realidade fora da escola.

Já as atividades com os gêneros audiovisuais, aos quais foram destinadas 6 horas, foram recebidas com maior aceitação por parte dos estudantes. Durante as atividades, mostraram-se mais participativos. Por abordar temas de interesse da maioria da turma e, de certa forma, por dominarem os temas abordados nos gêneros, muitos dos alunos participaram das atividades de forma voluntária, inclusive fazendo incursões relevantes quanto aos conteúdos abordados. Embora durante a “leitura” dos gêneros audiovisuais, o enfoque no uso da língua inglesa não tenha objeto de maior atenção dos estudantes, a produção de sentido das mensagens deu-se através da interpretação de outras linguagens que, como tratamos antes, integram a estrutura desses gêneros.

Contudo, as habilidades de leitura puderam ser trabalhadas, ainda que de forma sucinta. Ao se depararem com os gêneros muitos dos estudantes apresentavam dúvidas quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula. Acostumados a copiar os conteúdos das aulas nos cadernos, muitos deles constantemente desviavam a atenção do que era discutido nas aulas para fazer o registro do que era trabalhado em aula, o que denuncia a falta de costume dos estudantes a atividades voltadas a compreensão da Língua Inglesa. Entretanto, esse comportamento deu-se primeiramente ao início da aplicação desta sequência didática. A proposta de “leitura” para compreensão da língua alvo, através dos gêneros multimodais, bem como um estudo mais voltado ao uso da Língua Inglesa, de forma mais instrumental, foi gradativamente assimilada pelos alunos, os quais se engajavam às atividades propostas a medida que relacionavam aspectos dos gêneros multimodais à Língua Inglesa, ao compará-los ao temas que também traziam em sua língua materna, desenvolvendo suas próprias estratégias de leitura. Quanto a aspectos culturais da Língua Inglesa e vocabulário, foi possível notar um interesse maior dos alunos pelo uso expressões e gírias apresentadas nos gêneros trabalhados em aula, também sentiram-se a vontade para fazer indagações e esclarecerem dúvidas sobre a Língua Inglesa que aprendiam fora de sala de aula através de seriados, letras de música e palavras que reconheciam de outros gêneros (como os videogames).

Através dessa pesquisa, foi possível perceber que os estudantes encaram a adoção dos gêneros multimodais positivamente. Com esta metodologia, os alunos tomaram consciência de que seu aprendizado da língua inglesa não fica restrito à sala de aula, podendo levar o que aprende para sua realidade através das atividades que lhes proporcionam prazer, sem a obrigatoriedade de decorar conteúdos ou a gramática da Língua Inglesa pura e simplesmente – esta última, aliás, é muito importante ao ensinar a Língua Inglesa, no entanto, através deste trabalho, mostrou-se não ser necessária como o objeto de estudo em si, mas sim, como um suporte à compreensão da própria Língua Inglesa em uso. Também percebeu-se que, ao menos às etapas iniciais, uma abordagem voltada à perspectiva instrumental da língua inglesa, mostrou-se mais eficaz, dado a grande diversidade de alunos presentes em sala de aula. Foi possível, ainda, perceber, que, apesar do avanço nas pesquisas quanto ao ensino de língua inglesa, a disciplina ainda é vista como conteúdo “complementar obrigatório” no ensino público. Existe, ainda que de forma velada, preconceito em relação à qualidade do que é lecionado nas instituições públicas em comparação a cursos de idioma. Porém, em ambos, o que se deve levar em consideração é as necessidades dos educandos. Neste ponto há uma lacuna entre a escola e seu público alvo. Os currículos, hoje, são elaborados da mesma maneira que o faziam há alguns anos. É necessário compreender que o aluno atual é um novo indivíduo mais autônomo, curioso e dinâmico, refletindo a característica dos tempos atuais (GREEN & BIGUN, 2008). Portanto faz-se imperativo uma revisão nos currículos escolares, como uma adaptação do “o quê ensinar?” para o “para quê ensinar?”, a fim de que as instituições públicas estejam em consonância com a atualidade.

## 6 REFERÊNCIAS

**A internet no Brasil.** Disponível em: <http://www.teleco.com.br/internet.asp> <acessado em 13/11/2015>.

BRASIL. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm) <acessado em 01/11/2015>

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> <acessado em 04/10/2015>

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) <acessado em 20/06/2015>.

CAZDEN, Courtney; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: **Harvard Educational Review**; Spring, 1996; 66,1; Research Library p. 60.

CRYSTAL, David. **Will English always be the global language?** Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=5Kvs8SxN8mc](http://www.youtube.com/watch?v=5Kvs8SxN8mc) <acessado em 28/11/2015>.

DAY, Kelly. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária.** Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessadoConteudo.php?nrseqoco=71385> <acessado em 01/11/2015>.

DEWEY, Martin. **English as lingua franca.** Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=8VzWm8AgVps](http://www.youtube.com/watch?v=8VzWm8AgVps) <acessado em 31/10/2015>.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DUNCUN, Paul. **Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning.** Studies in Art Education, 2004, 45(3). Disponível em: [http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Duncum\\_visual\\_cultural.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Duncum_visual_cultural.pdf) <acesso 11/10/2015>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUEDES, Luísa, Klug. **O uso dos games como input para aprendizagem de línguas**. Pelotas. RS: UCPEL, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005

LOPES, Daiane Stasiak. **Letramento: seu papel na sociedade e na escola**. Cadernos da FUCAMP. v.3, n.3 (2004). Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/issue/view/6/showToc> <acessado em 13/11/2015>.

MARUSCHI, Beth. Múltiplas linguagens e suas práticas. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo. SP: Parábola Editorial, 2013.

MEDRADO, Betânia P.; REICHMANN, Carla L. (org.): **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012.

OSS, Débora Balsemão. **Educação linguística e formação de professores de inglês**. *Rev. bras. linguíst. apl.* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp. 677-709. Epub Sep 03, 2013. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/aop1913.pdf>

PERIN, Jussara Olivo Rosa. Ensino/Aprendizagem de lingual inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005

PRENSKY, Marc. **Use their tools! Speak their language!** Disponível em: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Use\\_Their\\_Tools\\_Speak\\_Their\\_Language.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Use_Their_Tools_Speak_Their_Language.pdf). <acessado em 20/06/2015>.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Política Linguística: Por uma linguística politicamente sensível**. Apresentação: VI Semana Acadêmica de Letras. UNIPAMPA, Campus Bagé, 2014.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura de histórias em quadrinhos na sala de aula. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari, (org.). **Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas. SP: Mercado das letras, 2011.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Dicionário Crítico da Educação: letramento/alfabetismo**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul./ago. 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é letramento**. Diário do grande ABC. São Paulo, 2003.

TROIKE, Muriel Saville. **Introducing Second Language Acquisition**. New York. NY: Cambridge University Press, 2005.

## **ANEXOS**

Anexo 01: Atestado de conclusão de pesquisa



CAMPUS DE BAGÉ  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS  
LITERATURAS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

ATESTADO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM CONTEXTO ESCOLAR

Atesto para os devidos fins que Leandro do Nascimento Luiz, discente do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (Campus de Bagé), realizou observação e prática docente como pesquisa referente à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II nesta Unidade Escolar, no período de 27/08/2015 a 29/10/2015 do corrente, totalizando a carga horária de 12 h/a (sendo 1h de observação e 11h de prática).

Bagé 29 de outubro de 2015.

Assinatura do(a) Diretor(a) da Unidade de Ensino

**Roseli Almeida dos Santos**  
DIRETOR  
ID. FUNC. 2397331/0168

UNIPAMPA - Campus Bagé – Travessa 45, nº1650 - Bairro Malafaia  
CEP: 96413-170 - Bagé – Rio Grande do Sul  
E-mail: bage.unipampa@unipampa.edu.br  
Telefones: (53) 32429367 - Fax: (53) 32473679

Anexo 02: Ficha de frequência



CAMPUS DE BAGÉ  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS / INGLÊS E RESPECTIVAS  
LITERATURAS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

REGISTRO DE ATIVIDADES NA UNIDADE DE ENSINO

ACADÊMICO: Leandro do Nascimento Luiz  
 ORIENTADOR: Prof. Dr. Rodrigo Borges de Faveri  
 UNIDADE DE ENSINO: E.E.E.F. Mário Quintana  
 ETAPA: 1º ano do ensino médio  
 SUPERVISOR(A) ESCOLA: Rita de Cassia Vivian Silveira Pinto

DATA	Nº h/a	ENTRADA/SAÍDA	ATIVIDADE REALIZADA	ASSINATURA ACADÊMICO	ASSINATURA ESCOLA
27/09	01	09:30-10:15	Observação de aula	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto
10/09	02	09:30-10:15 10:30-11:15	Aula ministrada	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto
17/09	02	09:30-10:15 10:30-11:15	Aula ministrada	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto
24/09	01	09:30-10:15	Aula ministrada	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto
15/10	02	09:30-10:15 10:30-11:15	Aula ministrada	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto
22/10	02	09:30-10:15 10:30-11:15	Aula ministrada	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto
29/10	02	09:30-10:15 10:30-11:15	Aula ministrada	<i>[Handwritten Signature]</i>	Rita Pinto


*[Handwritten Signature]*  
Assinatura do(a) Diretor(a) da Unidade de Ensino

**Ressi Almeida dos Santos**  
DIRETOR  
ID: FUNC. 2397331/0102

Retificação: Na coluna "DATA", onde se lê 27/09, deve-se ler: 27/08.




Anexo 03: Redações avaliativas dos alunos




Eu achei as aulas bem interessantes, divertidas, ítimas, descontraídas não são todos os professores que tem esse humor, essa simpatia, sempre de bem com a vida nos entende. É claro que nenhum professor tem a ideia de trazer coisas que realmente gostamos. Tive um ótimo trabalho, espero que outros alunos saibam aproveitar tudo isso do senhor professor Leandro.

Praticamente amei!!



101



Texto 01: A. S. G. 16 anos

Bom lembrar foi muito bom  
Todos os aulas aprendemos um monte  
com o Sitta com não tenho muito  
que fala mas muito obrigada.

Eu em nome da Turma 101 mas te  
agradeço.

Bom Trabalho

Nós te agradecemos

Leonora!

Nome =





data

S T Q Q S S D

Eu achei cada aula uma melhor que a outra a parte difícil foi o final mas o professor te dá parabéns que talvez um dia eu possa ter mais aulas de inglês assim e a te' mesmo com o mesmo professor já sabia um pouco de inglês e essas aulas só me inspiraram a aprender mais prof. Leandro que o senhor continue assim. Parabéns pelas aulas maravilhosas.

Nome: [REDACTED]  
Turma: 101

Texto 03: L. M. F. 17 anos



As aulas com o professor Leandro foram bem interessantes, criativas e legais. De formas diferentes conseguimos entender um pouco mais da língua, algumas atividades foram mais complicadas para quem não tem muito conhecimento da língua inglesa. Mas essas aulas foram bem boas porque saímos da rotina de só copiar e colar vídeos que nos ajudaram a entender um pouco mais. Parabéns pelo trabalho e obrigada por ser paciente conosco!

[REDACTED] 101

Texto 04: S. A. F. 16 anos

29.10.15


[REDACTED] 101



As aulas foram muito produtivas, aprendemos de uma forma diferente que a língua é legal e muito interessante, com isso tivemos mais vontade de aprender a matéria.


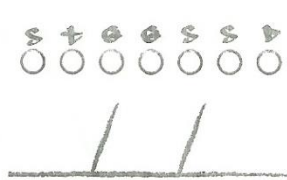
Os vídeos foi uma ideia muito boa, uma forma para quisermos mais aprender.

Texto 05: G. G. T. 15 anos

Nome: [REDACTED] Turma: 101
 

Essas aulas foram boas para agente aprender  
 mais inglês como se fala os falares; saber a significação  
dos falares também.

Texto 06: D. S. F. 18 anos

Essas aulas foram boas foram  
 como um aprendizado para mim aprendi  
 muitas coisas em inglês mas não muito  
são muito boas para desenvolver mais  
os assuntos de inglês.

Nome: [REDACTED]  
 Data: 29/10/15  
 Turma: 101.  
 Profª: Leandra.

Texto 07: D. C. M. 18 anos

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

/ /

Gostei muito das aulas do Prof. Leandro, ele é muito dedicado e está sempre disposto a nos ajudar e trazer exercícios novos para sala de aula nos deixando cada vez mais entretidos.

Fico muito feliz por existir professores como ele que realmente se dedicam em sua profissão.

Nome:

Turma: 101

Texto 08: E. F. A. 16 anos

Muito boa as aulas trouxe conhecimentos de linguas estrangeiras, professor bem atencioso, tem condições de ser um ótimo professor.

Texto 09: F. S. M. 16 anos

Nome: [REDACTED]

T. 101 N.º: 13

Bem, o Leandro além de professor ele acabou se tornando um amigo, trouxe diversas formas de aulas inclusive com vídeos. Foi bem legal as aulas que tivemos, sempre tirando todas as dúvidas ele se mostrou muito interessado em saber tudo sobre o nosso conhecimento para nos ensinar mais. Valeu professor! Ve se aparece e tráz os exames para nos olhar.

Texto 10: G. C. N. 16 anos

Anexo 04: Planos de Aula

**PLANO DE AULA 01**

<b>PESQUISADOR:</b> Leandro do Nascimento Luiz		<b>REGENTE (ESCOLA):</b> Silvia Rosane Verdum Cardoso		
<b>ORIENTADOR:</b> Rodrigo Borges de Faveri		<b>TURMA / ETAPA:</b> 101 / 1º ano do Ensino Médio		
<b>NÚMERO DE ALUNOS:</b> 28		<b>DATA:</b> 10/09/2015		
<b>DURAÇÃO (previsão):</b> 09:30 – 10:15/10:30 – 11:15 (02 horas/aula)				
<b>OBJETIVOS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as estratégias utilizadas pelos alunos no momento da escrita em língua inglesa;</li> <li>- Explorar a capacidade dos alunos em compreender pequenos textos em Língua Inglesa;</li> </ul>		
<b>MATERIAIS E RECURSOS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro negro e giz;</li> <li>- Material impresso;</li> <li>- Computador (notebook e projetor);</li> <li>- Caixas acústicas;</li> </ul>		
<b>ETAPAS</b>	<b>PROCEDIMENTO / DESENVOLVIMENTO</b>	<b>PADRÃO DE INTERAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEMPO</b>
01	Conversa com os alunos e apresentações. Conversa sobre o relacionamento dos alunos com a Língua Inglesa. Apresentação da proposta de pesquisa aos alunos.	Toda a turma	-	15~30 min.
02	Escrita de uma breve autobiografia em inglês.	Individual	Conhecer as estratégias utilizadas pelos alunos para elaboração de textos em inglês	20~30 min.
03	Exercícios com pequenos textos em inglês.	Duplas	Conhecer as estratégias que os alunos utilizam para resolver exercícios de interpretação em inglês.	20~25 min.



## PLANO DE AULA 02

<b>PESQUISADOR:</b> Leandro do Nascimento Luiz	<b>REGENTE (ESCOLA):</b> Sílvia Rosane Verdum Cardoso
<b>ORIENTADOR:</b> Rodrigo Borges de Faveri	<b>TURMA / ETAPA:</b> 101 / 1º ano do Ensino Médio
<b>NÚMERO DE ALUNOS:</b> 28	<b>DATA:</b> 17/09/2015
<b>DURAÇÃO (previsão):</b> 09:30 – 10:15/10:30 – 11:15 (02 horas/aula)	

<b>OBJETIVOS</b>	- Aprimorar o vocabulário dos alunos; - Instigá-los a relacionar a leitura das imagens com o diálogo dos personagens buscando o sentido das mensagens contidas no gênero.
<b>MATERIAIS E RECURSOS</b>	- Quadro negro e giz; - Material impresso;

ETAPAS	PROCEDIMENTO / DESENVOLVIMENTO	PADRÃO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS	TEMPO
01	Apresentação da proposta de leitura de Mangá em inglês. Breve conversa sobre o gênero / sinopse da história.	Toda a turma	Preparação para leitura em grupos	15 min.
02	Leitura em grupos	Grupos	Combinar os conhecimentos prévios dos colegas de grupo para compreensão do Mangá. Instigar a compreensão dos textos através da relação imagem/texto.	30 min. / 15 min.
03	Continuação da Leitura e debate sobre o texto/compreensão do texto em língua inglesa.	Grupos	Debater sobre a opinião dos alunos quanto ao texto lido.	30 min.
04	Intervenções para auxílio à compreensão do texto pelos alunos (vocabulário e expressões significativas)	-	Escrever um vocabulário no quadro negro à medida que os alunos apresentarem dúvidas	Durante a leitura.

**PLANO DE AULA 03**

<b>PESQUISADOR:</b> Leandro do Nascimento Luiz	<b>REGENTE (ESCOLA):</b> Silvia Rosane Verdum Cardoso
<b>ORIENTADOR:</b> Rodrigo Borges de Faveri	<b>TURMA / ETAPA:</b> 101 / 1º ano do Ensino Médio
<b>NÚMERO DE ALUNOS:</b> 28	<b>DATA:</b> 24/09/2015
<b>DURAÇÃO (previsão):</b> 09:30 – 10:15 (01 hora/aula)	

<b>OBJETIVOS</b>	- Estimular a compreensão do texto através de exercício de interpretação e vocabulário;
<b>MATERIAIS E RECURSOS</b>	- Quadro negro e giz; - Material impresso;

<b>ETAPAS</b>	<b>PROCEDIMENTO / DESENVOLVIMENTO</b>	<b>PADRÃO DE INTERAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEMPO</b>
01	Continuação da atividade de leitura do gênero Mangá.	Grupos	Utilizar um questionário para orientar a leitura, através dos pontos mais significantes do texto.	25 min.
02	Confirmar a facilitação da atividade através de comentários quanto à interpretação da história narrada no Mangá.	Participação de todos	Comentar os tópicos mais fáceis e difíceis durante a atividade. Fazer análise da compreensão do texto em língua inglesa.	20 min.

## PLANO DE AULA 04

<b>PESQUISADOR:</b> Leandro do Nascimento Luiz	<b>REGENTE (ESCOLA):</b> Sílvia Rosane Verdum Cardoso
<b>ORIENTADOR:</b> Rodrigo Borges de Faveri	<b>TURMA / ETAPA:</b> 101 / 1º ano do Ensino Médio
<b>NÚMERO DE ALUNOS:</b> 28	<b>DATA:</b> 15/10/2015
<b>DURAÇÃO (previsão):</b> 09:30 – 10:15 / 10:30 – 11:15 (02 hora/aula)	

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar o conteúdo ensinado pela regente, utilizando sentenças encontradas no Mangá trabalhado na aula anterior;</li> <li>- Leitura de sinopse da <i>web-série</i> “RWBY” (em inglês), estimulando os alunos a realizar hipóteses e relações entre as palavras do texto;</li> <li>- Exibição de episódio da <i>web-série</i> “RWBY”, legendado em inglês;</li> </ul>
<b>MATERIAIS E RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro negro e giz;</li> <li>- Material impresso;</li> <li>- Notebook e projetor;</li> <li>- Caixas acústicas;</li> </ul>

ETAPAS	PROCEDIMENTO / DESENVOLVIMENTO	PADRÃO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS	TEMPO
01	Distribuir exercícios sobre verbos em worksheets para os alunos.	Grupos	- Avaliar o conhecimento e estimular os alunos a criar hipóteses quanto à gramática da língua inglesa.	20~30 min.
02	Leitura coletiva da sinopse da <i>web-série</i> “RWBY”.	Toda a turma	- Encorajar a participação e o engajamento da turma nas atividades de leitura coletiva.	10~15 min.
03	Realização de um comentário prévio sobre o episódio para os alunos.  Exibição do episódio: “ <i>Players and pieces</i> ”, da <i>web-série</i> RWBY (disponível em: <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> ).  Ouvir comentários e impressões dos alunos quanto à atividade proposta.	Toda a turma	- Confirmar se os alunos compreendem o tema geral do episódio pelo contexto e elementos (verbais e não verbais) presentes no vídeo.	20-25 min.
04	Reprise do mesmo episódio (se possível).	Toda a turma	- Fornecer, aos alunos, a oportunidade de atentarem a detalhes não percebidos durante a primeira exibição.	20-25 min.

**PLANO DE AULA 05**

<b>PESQUISADOR:</b> Leandro do Nascimento Luiz		<b>REGENTE (ESCOLA):</b> Silvia Rosane Verdum Cardoso		
<b>ORIENTADOR:</b> Rodrigo Borges de Faveri		<b>TURMA / ETAPA:</b> 101 / 1º ano do Ensino Médio		
<b>NÚMERO DE ALUNOS:</b> 28		<b>DATA:</b> 22/10/2015		
<b>DURAÇÃO (previsão):</b> 09:30 – 10:15 / 10:30 – 11:15 (02 hora/aula)				
<b>OBJETIVOS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o nível de percepção dos alunos quanto a sentenças simples usadas pelas personagens no filme.</li> <li>- Fazer comparações, em inglês, entre os personagens da “Liga da justiça”;</li> </ul>		
<b>MATERIAIS E RECURSOS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro negro e giz;</li> <li>- Material impresso;</li> <li>- Notebook e projetor;</li> <li>- Caixas acústicas;</li> </ul>		
<b>ETAPAS</b>	<b>PROCEDIMENTO / DESENVOLVIMENTO</b>	<b>PADRÃO DE INTERAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEMPO</b>
01	<p>Questionar sobre a “Liga da Justiça” e aguardar contribuições dos alunos.</p> <p>Listar os super-heróis dos quadrinhos e atribuir a estes adjetivos que serão escritos em inglês no quadro negro.</p> <p>Fazer comparações entre os super-heróis, em inglês, utilizando as estruturas: “as... as”, (comparison adjectives/more + adjective... than).</p>	Toda a turma	Apresentar a maneira de fazer comparações em inglês para os alunos, a partir de contribuições dadas por eles, escrevendo-as no quadro em inglês.	30~35 min.
02	Exibição do filme <i>Justice League War</i> , 2014.	Toda a turma	Atentar para a capacidade de reconhecer estruturas e sentenças simples em um filme com áudio e legendas em inglês.	55~70 min.
03	Se possível, solicitar aos alunos a reescrita de algumas cenas do filme, de acordo com sua criatividade, utilizando o material a seu dispor (celulares, internet e dicionários) para escrever em língua inglesa.	Individual ou grupos	Oferecer oportunidade para que os alunos utilizem seu conhecimento sobre os personagens, história em quadrinhos, ou outros gêneros para realizar as atividades em língua inglesa.	15~20 min.

**PLANO DE AULA 06**

<b>PESQUISADOR:</b> Leandro do Nascimento Luiz	<b>REGENTE (ESCOLA):</b> Sílvia Rosane Verdum Cardoso
<b>ORIENTADOR:</b> Rodrigo Borges de Faveri	<b>TURMA / ETAPA:</b> 101 / 1º ano do Ensino Médio
<b>NÚMERO DE ALUNOS:</b> 28	<b>DATA:</b> 29/10/2015
<b>DURAÇÃO (previsão):</b> 09:30 – 10:15 / 10:30 – 11:15 (02 hora/aula)	

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instigar os alunos a compreender o uso dos <i>object pronouns</i> através da comparação com a língua materna;</li> <li>- Relacionar a representação anafórica dos <i>object pronouns</i> com o auxílio de exercícios;</li> <li>- Proporcionar a oportunidade de reconhecer os <i>object pronouns</i> em contexto, ao exibir um clipe de videogame;</li> </ul>
<b>MATERIAIS E RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro negro e giz;</li> <li>- Material impresso;</li> <li>- Notebook e projetor;</li> <li>- Caixas acústicas;</li> </ul>

<b>ETAPAS</b>	<b>PROCEDIMENTO / DESENVOLVIMENTO</b>	<b>PADRÃO DE INTERAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEMPO</b>
01	Apresentação dos Object Pronouns e seu uso na Língua Inglesa e sua “equivalência” ao Português. Também uma rápida menção ao uso de pronomes do caso reto, substituindo os pronomes oblíquos na fala informal da Língua Portuguesa, que não é realizado na Língua Inglesa.	Exposição para a turma	Deixar evidente, para os alunos, que realizações com os pronomes retos, substituindo os pronomes oblíquos, possível no Português, mas é algo não praticado na Língua Inglesa.	10~15 min.
02	Exercícios em material impresso (worksheets).	Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através de <i>drills</i>, verificar a compreensão do conteúdo pelos alunos.</li> <li>- Comparar seu engajamento ao realizar esta atividade e a atividade da etapa 03.</li> </ul>	20~30 min.
03	Exibição do vídeo “Leon VS. Chris”, do jogo eletrônico: <i>Resident Evil 6</i> , disponível em: <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a>	Toda a turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer a oportunidade de reconhecer os <i>object pronouns</i> em uso, durante a exibição do clipe.</li> <li>- Observar a participação da turma em comparação à atividade da etapa 03.</li> </ul>	20~25 min.
04	Atividade escrita: Avaliação das atividades desta pesquisa pelos alunos.	Toda a turma	Investigar a aceitação das atividades com gêneros multimodais em sala de aula pelos alunos	10~15 min.