

## LIVRO DIDÁTICO, CHARGES, TIRINHAS E CONVERSAS SOBRE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Mirela Magnani PACHECO (Mestre/SEED-SE e SEMED)

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo compartilhar resultados provenientes de práticas de letramentos envolvendo os gêneros textuais encontrados no livro didático *Way to Go!* (da coleção do PNLD) e de sites de charges e quadrinhos. Preconceito e discriminação foram os temas trabalhados com aprendizes do 3º. ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Sergipe. Durante as atividades desenvolvidas, procurou-se trabalhar os textos de maneira multimodal, encorajando a reflexão acerca do tema proposto e a produção de significados. A docente procurou orientar as pesquisas, filtrar os resultados e auxiliar os estudantes a melhor expressarem suas ideias na língua alvo. As teorias dos Novos Letramentos embasam este estudo, enfatizando as reflexões suscitadas por Zacchi (2016a, 2016b), com relação ao trabalho do Letramento Crítico em sala de aula bem como sua análise do livro didático de Língua Estrangeira (PNLD) no panorama político neoliberal; Silva (2014), a qual trata do letramento crítico a partir do texto visual; Jucá (2016) no que concerne ao ensino de Língua Estrangeira na escola regular; e Souza (2015), quanto ao trabalho com a multimodalidade em aulas de LE. Foram também consideradas ideias presentes nas OCEM (2006) e que procuram esclarecer conceitos como letramento crítico e multimodalidades.

**Palavras-chave:** novos letramentos, multimodalidade, língua inglesa, leitura e produção de textos, rede estadual pública de ensino

### Introdução

Esse texto surgiu a partir das aulas do curso de formação continuada para professores de Língua Estrangeira (LE), promovido pelo corpo docente do DLES (Departamento de Letras Estrangeiras) da UFS e oferecido gratuitamente como curso de extensão. Esse curso vem sendo conduzido aos sábados no Campus São Cristóvão e está aberto a professores da rede pública de ensino no estado de Sergipe. A ideia para as atividades descritas a seguir surgiu, mais especificamente, ao longo do módulo 3 do curso, intitulado *English Language Materials*, e que aconteceu no segundo semestre do ano de 2017. Como participante e professora da rede pública, posso dizer que tive o privilégio de resgatar, durante o curso, alguns conceitos como: letramento, letramento crítico, multimodalidade e multiletramentos, bem como de ampliar meu conhecimento teórico e prático através da discussão de textos, apresentados no decorrer das aulas, e também da elaboração de materiais para ensino de LE.

Esse contato com a universidade, além de ampliar meus horizontes – sobretudo com relação ao uso crítico que podemos fazer das imagens em nossas aulas –, permitiu ainda que eu compartilhasse experiências e atividades práticas, tanto com os colegas/participantes, como com os ministrantes do curso que também trouxeram, a todo o momento, sugestões de atividades e dinâmicas que poderiam ser aplicadas/adaptadas às nossas aulas. As atividades a seguir nasceram dessas trocas e desse eterno compartilhar de ideias e de ideais que fazem parte (ou deveriam fazer) da vida e da rotina de todo professor.

Os principais objetivos desse trabalho são: 1. retomar algumas reflexões que surgiram a partir das atividades do curso, sobretudo no que concerne ao uso de imagens em atividades didáticas; 2. comentar alguns trabalhos teóricos que nortearam nossas discussões; 3. detalhar o plano de ação realizado, junto aos alunos, em minhas aulas; 4. compartilhar alguns dos resultados obtidos a partir da participação ativa dos educandos durante o processo de ensino/aprendizagem de LE. Procurarei fazer isso da maneira mais didática possível, revisando alguns pontos que julguei relevantes e, descrevendo as ações realizadas, até chegar aos resultados das produções dos alunos e às considerações finais.

### **Algumas reflexões necessárias**

Um dos pontos que discutimos, ao longo do curso, foi a necessidade de uma mudança de perspectiva com relação à leitura de imagens e textos. Através de atividades que propunham a leitura de imagens isoladamente, reforçamos a ideia de que elas também são textos a serem lidos e interpretados. Esse tipo de leitura emerge da ideia de que “reading of images is more culturally sensitive and presents more possibilities of interpretation when it is not limited by a written-linguistic mode of meaning” (ZACCHI, 2016b, p. 597). Assim, a importância da leitura imagética foi reforçada, convidando-nos a construir atividades que propusessem a análise de imagens isoladamente, e a promover leituras multimodais em nossas aulas. A partir dessa reflexão, tracei uma relação entre esse uso de imagens, sendo lidas de maneira isolada, e a leitura de imagens que faço em minhas aulas. E pensei: como posso inseri-las em minhas aulas? Em seguida, ocorreu-me que, em muitos momentos, a leitura da imagem na sala de aula de LE na escola pública acaba de fato acontecendo dessa forma, mesmo quando as

imagens são apresentadas junto aos textos, seja porque os alunos têm um repertório linguístico limitado, seja por construírem um filtro afetivo com relação à leitura de textos em LE.

Dessa forma, vislumbra-se que, no contexto do ensino público, muitos aprendizes apoiam-se nas imagens antes de relacioná-las aos textos escritos, pois elas fornecem pistas visuais acerca do tema que será discutido. Cabe lembrar, porém, que as imagens, quando lidas isoladamente, permitem múltiplas possibilidades de interpretação, como salientou Zacchi (2016b). Portanto, caberá ao professor inicialmente ouvir os palpites e pontos de vista para posteriormente construir, de maneira gradual, uma análise mais profunda e uma perspectiva crítica com relação a essas imagens.

Assim, pode-se dizer que é necessário construir uma atitude crítica diante dos textos (e imagens) trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o que se deve buscar é uma desconstrução de discursos cristalizados em nosso cotidiano e inevitavelmente presentes nas aulas de LE (SILVA, 2014; ZACCHI, 2016b). Esses discursos fazem parte de nosso cotidiano e certamente acabam perpassando também os textos dos livros didáticos e ainda outros textos e/ou materiais que selecionamos para trabalhar em nossas aulas. Com relação a essa necessidade de transcender os discursos cristalizados, importa salientar o papel da formação continuada de professore (a)s nesse processo, pois “the use of multimodal texts in the classroom is not enough to change a teaching reality if teachers are unwilling and unprepared to do so”<sup>ii</sup> (ZACCHI, 2016b, p. 599). Essa preparação dos docentes com relação ao trabalho da criticidade na sala de aula de LE também está prescrita nas OCEM (2006) quando se salienta que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira pra fins comunicativos” (OCEM, 2006, p. 92).

Portanto, pode-se afirmar que o foco do ensino de LE, na escola pública regular, deverá ser ajustado sobre aspectos culturais, sociais e políticos mais que simplesmente sobre o aspecto linguístico. Nessa perspectiva, o papel do (a) professor (a) /educador (a) torna-se crucial no sentido de detectar visões de mundo, analisar discursos cristalizados, administrar tensões e promover uma gradual desconstrução desses discursos, no sentido de buscar uma

formação crítica e cidadã para os indivíduos. O(A) educador(a) terá também importante participação na seleção dos materiais para as aulas, dentre os quais figura, muitas vezes, o livro didático de LE.

Assim, aliado ao papel do (a) professor (a), vale lembrar a relevância do livro e do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), durante o processo de ensinar/aprender o idioma estrangeiro e de formar cidadãos críticos, sobretudo no contexto da escola pública. Essa importância precisa ser lembrada, pois, mesmo diante de todas as possíveis ressalvas que se possa fazer em relação ao livro didático,

Os critérios rigorosos de seleção das coleções didáticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEEB), garantem um alto nível qualitativo das coleções aprovadas, não apenas em termos gráficos, como também, e principalmente, em termos teóricos didático-pedagógicos, os quais acompanham as pesquisas mais recentes sobre aquisição e ensino de línguas. (JUCÁ, 2016, p. 15)

Assim sendo, entendemos que, o livro didático continua sendo um material de alta qualidade e que o PNLD constitui uma iniciativa importante no sentido de levar esse material às escolas da rede pública. Zacchi (2017a) também destaca a importância desse recurso, mas acrescenta a importância de se traçar um contraponto entre os livros produzidos pelo que ele chamou de “ELT industry”<sup>iii</sup> – e que promovem uma conexão entre a língua Inglesa e a riqueza, o individualismo e o sucesso profissional – e os livros das coleções distribuídas pelo MEC, através do PNLD. Nesse sentido, o autor destaca que “the institution of the PNLD, as far as foreign languages are concerned, has aimed at promoting such values [other than those expressed by the ELT industry], which may be expressed through issues involving social inequality, minority groups, citizenship, building and collective agency”<sup>iiii</sup> (ZACCHIa, 2016, p. 165). Assim, fica claro que os livros distribuídos pelo MEC apresentam uma proposta diferenciada com relação ao ensino de LE, promovendo valores mais alinhados ao contexto e às necessidades da escola pública brasileira.

Considerando que muitas escolas estão inseridas em contextos difíceis, carentes de recursos e, muitas vezes, permeadas por problemas sociais de diversas naturezas, é importante enxergar o livro didático como um recurso válido e, mais ainda, que a ausência desse recurso

poderia representar um retrocesso para muitas escolas (mesmo que não para todas). É claro que existem contextos variados e que não é possível prescrever uma única forma de trabalhar, mas é preciso ter em mente que ele é, em muitos contextos, o único recurso disponível. Além disso, a seleção de textos e atividades propostas nas edições, facilita muito o trabalho do (a) professor (a), muitas vezes já sobrecarregado (a) e sem condições de gastar muitas horas selecionando materiais e planejando aulas. Cabe ainda lembrar que, mesmo após a implementação e regulamentação do programa, algumas escolas da rede estadual sergipana até hoje não recebem esse material.

É relevante destacar por último que não se trata de “aplicar o livro” ou seguir à risca o que o material propõe, mas de tomá-lo como ponto de partida, tanto no sentido de analisar criticamente os textos e atividades propostas por ele, como para promover a leitura desses textos, o debate dos temas e, conseqüentemente, buscar uma formação crítica para os nossos pupilos. Como já dito, para acertar esse alvo, é preciso procurar orquestrar todos os aspectos elencados até aqui: o trabalho da leitura multimodal de textos (imagens), com destaque para o papel do professor – tanto no sentido de buscar desconstruir discursos cristalizados, como de selecionar materiais didáticos para aulas – e ainda o papel de programas como o PNLD e de cursos de formação continuada para professores de LE. Vale destacar que não existe receita mágica a ser seguida e que cada contexto é diferente, o que reforça ainda mais a importância da oferta da formação continuada aos professores da rede pública (ALMEIDA FILHO, 2006; BATISTA, 2014, SANTAELLA, 2011). Por último, é importante ter em mente o ideal de formar professores sem transformar os cursos em um mercado rentável (daí a importância da gratuidade da oferta) e buscando, constantemente, uma aproximação entre discursos e realidade (NÓVOA, 1999).

### **Do livro à tira, da tira ao bate-papo**

As atividades usadas para a elaboração deste trabalho foram conduzidas no Colégio Estadual John Kennedy em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio e consistiram em um pequeno projeto de mais ou menos 4 ou 5 aulas de 50 minutos cada uma (essa duração das atividades poderá variar de acordo com o contexto). O principal material utilizado foi o livro

didático *Way to go* (da editora Ática), elaborado para o 3º. ano do ensino médio. Aliados às atividades do livro didático, foram usados ainda algumas tiras e charges (retiradas do website [www.cartoonstock.com](http://www.cartoonstock.com)); websites de pesquisa (nesse caso, o próprio Google e outros como Bing e Uol) e de dicionários online ([www.babylon.com](http://www.babylon.com); [www.dictionary.com](http://www.dictionary.com); [www.onelook.com](http://www.onelook.com)); além de outros materiais como cartolina, canetinhas coloridas, marcadores de quadro e papel ofício branco. Decidi usar as tiras e charges por constituírem um material de fácil acesso para mim e cujos textos já haviam aparecido em provas de idiomas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, e em alguns livros didáticos. Essa escolha também se deveu a uma das discussões finais do Módulo 3 do curso, que propunha a análise de tiras e charges a partir dos modelos de análise explorados no livro de Janks (2014).<sup>iv</sup>

A unidade didática escolhida foi a Unidade 1, que propõe uma reflexão sobre preconceito e discriminação racial. A discussão é fomentada a partir de alguns insumos textuais, tais como imagens, gráficos, uma frase sobre o tema (associada a uma imagem), um texto e algumas perguntas para debate a partir do que foi analisado e discutido. No desenrolar desse pequeno projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de: discutir o tópico proposto; ler e comentar charges e tiras de quadrinhos online, relacionadas ao assunto; produzir seus próprios textos acerca do tópico preconceito e discriminação e, por fim, apresentá-los à classe. O plano inicial era que eles apresentassem suas produções também a outras turmas da escola, porém o período de avaliações (e o período pós-avaliações, em que acontece a entrega de notas e resultados finais) impediu que essas apresentações fossem realizadas em tempo hábil e, por esse motivo, decidi cancelá-las.

Os insumos iniciais usados para a primeira aula foram atividades de pré-leitura do livro didático (encontradas nas páginas 21 a 23 do livro) Os alunos analisaram a imagem da p. 21 abertamente com a classe. Em seguida, leram um gráfico e também uma frase sobre diversidade étnica na página 22.

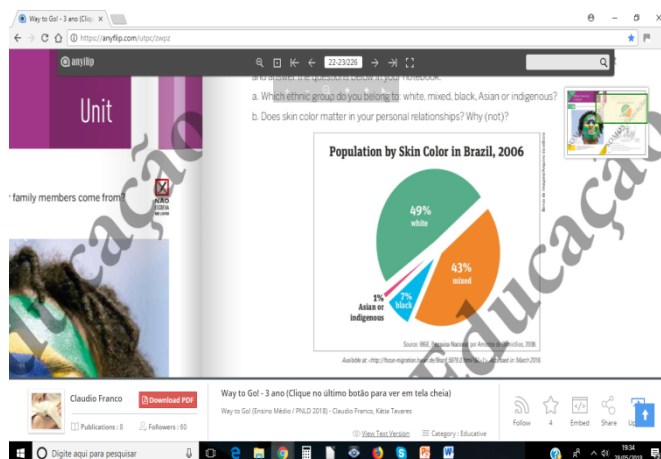


Imagem (p. 21) e gráfico (p. 22)

Durante essa prática de leitura, uma longa discussão sobre diversidade étnica foi iniciada. A discussão foi iniciada em Português e fomentou muito debate e exposição de pontos de vista e de situações vivenciadas por ele (a)s em suas vidas cotidianas. Posteriormente, ele (a)s associaram alguns conceitos às palavras-chave correspondentes a cada um deles na p. 23. Nesse momento da aula, alguns conceitos como “Apartheid” e “Multiculturalismo” tiveram de ser brevemente explanados, pois alguns alunos não tinham ideia do que se tratava.

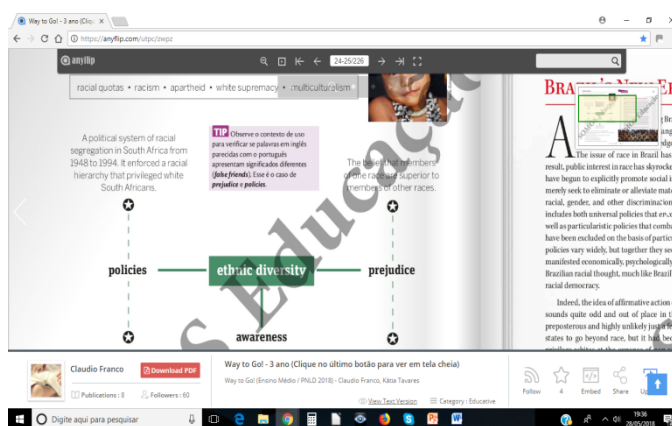


Imagem das palavras-chave e conceitos propostos (p. 23)

Em uma aula seguinte, os estudantes analisem a seção “Reading for critical thinking” da p. 26 do livro. Eles analisaram a pergunta proposta na atividade 1 por alguns minutos e, em



seguida, voltaram ao texto original (p. 24), enfocando as perguntas finais do texto. Nesse momento, as perguntas foram escritas no quadro e as “w-h words” (nesse caso, why e what) foram destacadas e traduzidas, explorando-se as palavras-chave e os cognatos. Também surgiram inferências contextuais, pois as perguntas estavam relacionadas ao tópico previamente discutido em Português, o que, de certo modo, parece ter facilitado a compreensão dos questionamentos propostos.

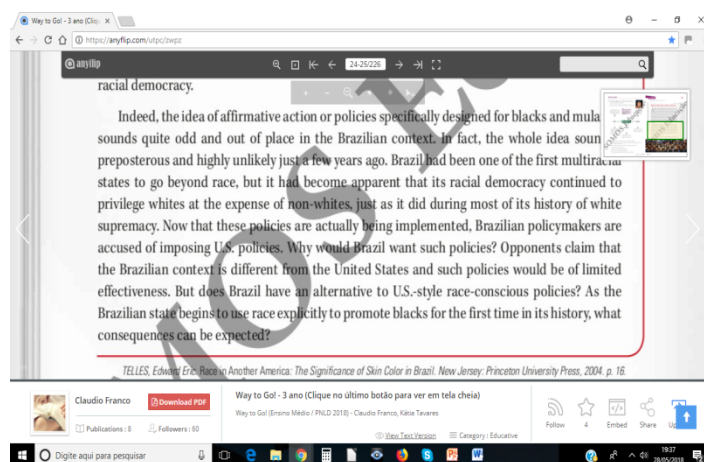


Imagem do fragmento do texto que traz as perguntas propostas (p. 24)

A pergunta na questão 1 da seção *Reading for critical thinking* (p. 26) é a última do parágrafo final. Refletimos juntos sobre ela e depois partimos para o debate da questão 2: *Do you think affirmative actions policies have promoted ethnic diversity and ethnic equality in Brazil?* A partir dela, o (a)s aprendizes se posicionaram de diversas maneiras, sendo que boa parte dele (a)s respondeu de maneira negativa à pergunta e apresentou diversos exemplos de suas vidas cotidianas, que confirmavam suas respostas. Novamente, as discussões foram conduzidas em Português, o que não acarretou necessariamente um prejuízo, visto que suas produções finais foram feitas na língua alvo. Também foi destacada, ao final da discussão, a estrutura de “yes or no question”, chamando a atenção deles para o uso do verbo auxiliar “do” para fazer perguntas acerca de fatos e opiniões.

Ainda nessa mesma aula (Aula 2), foi apresentada à turma a primeira charge do website “cartoonstock” e analisados detalhes como: o ambiente, as personagens, as expressões faciais, a maneira como são retratado (a)s as personagens, suas ações, sua postura e posição e também suas falas (JANKS, 2014).





Charge do cartunista Mike Gruhn,  
obtida através do website “www.cartoonstock.com”

Nesse momento, foram enfatizados cognatos e palavras-chave no sentido de buscar relacionar a informação visual ao conteúdo do texto. Foi interessante observar como, mesmo sem traduzir o texto por completo, os alunos puderam – a partir das discussões que havíamos traçado anteriormente e da análise das imagens – entender a ideia central que estava sendo veiculada, o que suscitou o aprofundamento da discussão acerca de diversidade, preconceito e discriminação. A essa altura, surgiram também outras ideias relacionadas ao tema e os pupilos citaram casos de “Bullying” vivenciados por eles. Emergiram ainda outras situações discriminatórias, envolvendo preconceito e violência contra a mulher. Uma das alunas – que chamarei Livia – citou o feminicídio de uma amiga próxima e o retratou no texto que produziu (anexo 4), posteriormente, junto aos colegas. Após a discussão do tema, também foi enfatizado no texto o uso dos pronomes “we”, “me”, “you”, e “him” nesse contexto e discutida também a posição de cada um na frase e a ocorrência de cada um junto aos verbos “are” (na forma contraída do “verb to be”) e o modo imperativo, materializado através da forma “ignore”.

Em uma terceira aula, essa discussão sobre o tema proposto foi retomada e os aprendizes foram convidados a pesquisarem, em grupos de 4 ou 5, uma charge ou tirinha, utilizando a seção de pesquisa no website “cartoonstock” para digitar algumas das palavras-chave propostas pelo próprio livro didático, como: prejudice, discrimination, racism, white supremacy, ethnic diversity. A proposta inicial era levar as imagens para as equipes, porém na época enfrentei algumas dificuldades para imprimi-las, então preferi pedir que ele (a)s se organizassem em equipes e fossem em busca das charges e tiras, usando o website

“cartoonstock” para fazê-lo. Também não havia internet disponível para todos, o que fez com que, em alguns momentos, eu pesquisasse as imagens em casa, salvasse em meu celular e desenhasse no quadro, copiando as falas das personagens e fornecendo dicas visuais oralmente quando necessário. Mesmo diante das dificuldades citadas, o(a)s educando(a)s se mostraram bastante receptivo(a)s e contribuíram com suas ideias e pontos de vista relacionados às imagens e aos textos que liam.

Ao final dessa aula, ele (a)s compartilharem seus sentimentos durante o processo de leitura e análise, falaram de eventuais dificuldades e demonstraram aos (às) colegas e a mim o que aprenderam ao longo da unidade. Para dar continuidade à caminhada, pedi como atividade extra (projeto que valeu como parte da avaliação), que o (a)s educando (a)s permanecessem nos mesmos grupos para produzir uma tira ou charge, usando toda a informação a que foram expostos e os conhecimentos que construíram em conjunto ao longo da unidade. A essa altura, foram apresentados, além do “cartoonstock”, websites de pesquisa online, e também alguns websites de dicionários, já citados ao início do texto. A ideia era que eles também usassem sites de tradução e dicionários online para ajudá-los a compor suas produções.

A produção escrita de cada grupo foi revisada em algumas aulas reservadas para isso. Depois da revisão, o (a)s estudantes organizaram uma apresentação oral para explicar sua produção à classe. Ele(a)s foram encorajado(a)s a dividir suas pesquisas e a experiência de produção escrita com suas respectivas turmas, o que também rendeu uma experiência bastante positiva de troca de ideias e intercâmbio de pontos de vista e também de sentimentos. Algumas dos textos e imagens produzidos seguem em anexo. Em geral, as imagens ilustraram situações de preconceito e discriminação sofridas pelo (a)s estudantes em suas vidas cotidianas. É importante salientar que ele(a)s foram encorajado(a)s a produzir livremente, de maneira que minha intervenção restringiu-se a corrigir eventuais desvios de natureza linguística, deixando-o(a)s, na medida do possível, livres para expressarem seus pontos de vista e sentimentos com relação à temática proposta.

### Considerações finais

Procurei analisar ao longo desse trabalho alguns conceitos e ideais discutidos durante o curso de formação continuada de professores, atualmente ofertado pelo DLES/UFS, e que tem, a meu ver, constituído uma iniciativa bastante interessante no sentido de estreitar os laços entre escola e Universidade, dando-nos voz e buscando compartilhar conosco teorias, textos atuais, além de ideias de atividades.

As ideias discutidas durante o curso, bem como os materiais compartilhados pelos docentes e produzidos por nós, ao longo do processo, têm sido de grande valia no sentido de gradualmente repensarmos nossas práticas, buscando adaptá-las às necessidades de nosso (a)s educando (a)s e promovendo práticas que se aproximem cada vez mais das teorias e ideias presentes nas publicações do MEC e que vem sendo amplamente discutidas nacionalmente nas últimas décadas. Esse texto representa a materialização de um primeiro resultado desse trabalho, construído com muito esforço – ministrando mais de 40 horas (aula) semanais e frequentando os módulos do curso aos sábados –, ao longo do processo de ensinar/aprender nosso de cada dia.

Se considerarmos a importância do papel do (a) professor (a) no processo de leitura multimodal de textos, de seleção de materiais didáticos e de idealização e execução de planos de ação para a sala de aula da rede pública, veremos que o (a) professor (a) (junto aos educandos, sem nenhuma dúvida) é ator (atriz) principal nesse processo. Porém, apesar de sabermos da grandiosidade desse papel, ele fica muitas vezes esquecido, apagado, ou pior: é cobrado de nós que exerçamos papéis que não nos cabem, como se fôssemos os únicos responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, é preciso elencar aqui outras esferas que necessitam oferecer o devido suporte técnico/pedagógico a esses atores e atrizes, tais como coordenação pedagógica, diretorias locais e regionais, além de políticos que, muitas vezes, posicionam-se de maneira distante das escolas e apenas pisam lá para fazerem críticas ou para colherem os frutos que resultam do trabalho alheio.

Com relação ao problema do acesso às tecnologias, por exemplo – e que foi um dos problemas enfrentados na construção desse trabalho –, Santaella (2011) chamou a atenção para a falta de investimento e de vontade política, no sentido de buscar melhorias nesse setor. A autora salientou ainda o predomínio de uma “cultura de descontinuidade de boas práticas”

que parece existir em nosso país e que naturalmente deve ser combatida. Ainda com relação à busca do acesso irrestrito à internet, Braga (2017) destacou que não cabe aos docentes trilharem certos caminhos sozinhos e que haveria necessidade de reivindicação política por parte dos outros atores envolvidos no processo, como equipe diretiva e coordenação pedagógica.

Como professora da rede pública, enxergo essa iniciativa como um passo importantíssimo no sentido de buscar dias melhores para a educação pública em nosso Estado, não apenas no sentido de promover indicadores numéricos relacionados ao desempenho técnico/linguístico dos estudantes, como também de resgatar a autoestima dos professores e de humanizar nossa formação continuada, através de um contato cada vez mais próximo entre professores/pesquisadores e professores/educadores.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua*. Ed. especial, v. 9, São Paulo, APLIESP, p. 9-19, 2006.

BRAGA, Denise Bértoli. Pergunte à autora. Blog de formação continuada de professores de Inglês como língua adicional da UFS. 25 nov. 2017. Disponível em: <https://ufsnewliteracies.wordpress.com/> Acesso em: 31 Jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book_volume_01_internet.pdf) acesso em 10 abr. 2012. p. 87-123.

JANKS, H. et alii. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014. p. 90-107.

JUCÁ, L. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-119.

MENDES, JOÃO MARIA. *Introdução às intermedialidades*. Instituto Politécnico de Lisboa. Biblioteca de ensino superior de teatro e cinema. Nov. 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/731/1/intermedialidades.pdf> Acesso em 31 Jul. 2018 às 20:17. p. 38.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. FEUSP, 20 Mai. 1999. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf). Acesso em: 15 Mar. 2018, 08:29. p. 1-15.

SANTAELLA, Lúcia. Educação formal e educação ubíqua. *Youtube*, 7 nov. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gvhAmHXtESE> Acesso em: 31 Jul. 2018.

TAVARES, K.; FRANCO, C. *Way to go*. São Paulo: Ática, 2016. p. 21-26.

ZACCHI, Vanderlei J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. *Ilha do Desterro: A journal of English language, literature in English and cultural studies*. Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 161-172, jan.-abr. 2016a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p161>>.

ZACCHI, Vanderlei J. Multimodality, mass migration and English language teaching. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, Dec. 2016b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169877>>.

## ANEXOS

### Algumas das produções do(a)s estudantes

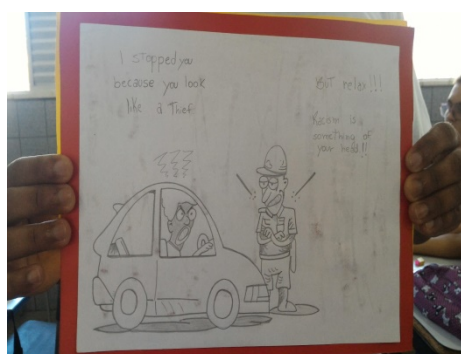
#### Anexo 1



#### Anexo 2



#### Anexo 3



#### Anexo 4





<sup>i</sup> [...] o uso de textos multimodais na sala de aula não é suficiente para mudar uma realidade de ensino se os professores não estiverem dispostos e preparados para fazê-lo. (tradução nossa)

<sup>ii</sup> E que se refere à indústria responsável pela produção de materiais didáticos para o ensino de Inglês.

<sup>iii</sup> A instituição do PNLD, no que concerne ao ensino de línguas, teve como objetivo promover tais valores [diferentes daqueles veiculados pela indústria do ensino de Inglês], os quais podem ser expressos através de questões envolvendo desigualdade social, grupos minoritários, cidadania, e busca coletiva de soluções. (tradução nossa)

<sup>iv</sup> Ainda a respeito dessa escolha, cabe citar aqui o conceito de “remediação”, explorado por Bolter & Grusin (2000), que defendem que “new visual media achieve their cultural significance precisely by paying homage to, rivaling, and refashioning such earlier media” (BOLTER & GRUSIN, 2000 *apud* MENDES, 2011, p. 38). A partir dessa afirmação, pareceu-me interessante buscar incluir nas aulas essa interação entre textos impressos em livros didáticos (velhas mídias) com outros publicados em meio eletrônico (novas mídias), por exemplo.