



**COLÉGIO PEDRO II**

Autarquia Federal criada pelo Decreto-Lei nº 245, de fevereiro de 1967  
Desde 2 de dezembro de 1837



**MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA – MPPEB-CPII**

Érica Barreiros de Assis Mascarenhas

**LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS CONTEMPORÂNEOS  
NO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Rio de Janeiro  
2017

**PROPGPEC**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA**

Érica Barreiros de Assis Mascarenhas

**LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE  
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Produto Educacional:

Cahier de Lecture: un support multimodal pour le plan des classes de  
FLE Ensino Fundamental – 9º ano

Caderno de Leitura: um suporte multimodal para o planejamento das aulas de FLE  
Ensino Fundamental – 9º ano

Dissertação de Mestrado Profissional  
apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Práticas de Educação Básica, vinculado à  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,  
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Práticas de Educação  
Básica.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Flávia Vieira da Silva  
do Amparo

Rio de Janeiro  
2017

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

M395 Mascarenhas, Érica Barreiros de Assis  
Leitura de textos multimodais contemporâneos no ensino de francês  
língua estrangeira / Érica Barreiros de Assis Mascarenhas. – Rio de  
Janeiro, 2017.  
113 f.

Inclui produto educacional: “Caderno de leitura: um suporte  
multimodal para o planejamento das aulas da FLE - Ensino  
Fundamental – 9º ano”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Bá-  
sica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,  
Extensão e Cultura.

Orientadora: Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo.

2 Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Leitura – Estudo e  
ensino. 3. Multimodalidade I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II.  
Título.

CDD 428

ÉRICA BARREIROS DE ASSIS MASCARENHAS

**LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE  
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Cahier de Lecture: un support multimodal pour le plan des classes de FLE  
Ensino Fundamental – 9º ano

Caderno de Leitura: um suporte multimodal para o planejamento das aulas de  
FLE Ensino Fundamental – 9º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovada em 30 de janeiro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Flávia Vieira da Silva do Amparo (Orientação)  
Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica -CPII

---

Profª Drª Adriana Maria Almeida de Freitas  
Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica -CPII

---

Profª Drª Kátia Regina Xavier da Silva  
Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica -CPII

---

Professor Dr Décio Orlando Soares da Rocha  
Programa de Pós-Graduação em Letras - UERJ

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que enche meu coração de força e esperança.

Aos meus pais que vibram comigo, do plano espiritual, pela conclusão deste trabalho.

A Tereza Cristina, minha Tetê, que, com seu amor de mãe, me ampara e me fortalece. Pela escuta atenta, pelas palavras doces, pelo colo em tantos momentos difíceis. Obrigada, Tê, por ter segurado, tão firmemente, minha mão ao longo desse mestrado!

Ao Vicente, meu filho amado, que me faz feliz todos os dias.

A Julia, minha sobrinha amada, que alegra meu coração e adoça minha vida. Ao meu marido Gustavo por todo incentivo, compreensão e amor.

A Ana Carolina, minha maninha, pela torcida sincera e por tanto amor.

Ao grande amigo Luiz Paulo Monteiro, pela amizade verdadeira, pela revisão preciosa, pelo carinho constante.

Ao meu amigo Daniel de Azevedo, pela revisão atenta e espontânea, pelo olhar amigo e sincero.

A Regina Rocha, por todo suporte, por todo carinho.

A todos os professores do Programa de Mestrado, pela ampliação de horizontes de estudo, pelas trocas em sala de aula, por todo o aprendizado que me propiciaram.

A minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Flávia Vieira da Silva do Amparo, que me acolheu com suavidade e gentileza. Muito obrigada pela confiança e pelo apoio!

Às Professoras Dr<sup>a</sup> Katia Regina Xavier da Silva e Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Almeida de Freitas e ao Professor Dr Décio Orlando Soares da Rocha, pelas colaborações que tanto enriqueceram minha pesquisa.

Aos Professores Lívia, Milena, Marcone e Verônica, meus amigos de equipe de trabalho, pelo carinho, pela parceria, pela disponibilidade e pelas contribuições tão importantes.

Aos meus alunos do 9º ano do CP II, campus Engenho Novo II, que contribuíram gentilmente para esta pesquisa, com seus depoimentos e participação na atividade em sala.

A todos os meus alunos, que me inspiram a continuar aprendendo e reforçam minha felicidade em ser professora.

*O correr da vida embrulha  
tudo. A vida é assim: esquentando e  
esfriando,  
apertando e daí  
afrouxando, sossegando e depois  
desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
Guimarães Rosa*

## RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo (GOLDENBERG, 2013) e propósitos exploratórios (GIL, 2010), discute o desenvolvimento da leitura de textos multimodais em aulas de francês língua estrangeira – FLE. Considerando que a multimodalidade está cada vez mais presente em diferentes práticas sociais e tendo em vista a utilização do manual de francês como recurso didático predominante em um contexto escolar específico, as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II, foi imperativo analisar de que forma a leitura é abordada nesse material e como é inserida na rotina pedagógica, em tais turmas, a interpretação de textos multimodais, sob a perspectiva da formação de leitores reflexivos.

O produto educacional desta pesquisa é um suporte extra para o planejamento de atividades de leitura em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Em sua versão piloto, são expostas possibilidades didáticas voltadas para o desenvolvimento da leitura de textos multimodais contemporâneos em aulas de FLE. Destaca-se, na fundamentação teórica das propostas, a Gramática do Design Visual com base em Kress e van Leeuwen (2001, 2006), de que provêm mais precisamente os critérios relativos à metafunção composicional, uma ferramenta fundamental para a análise dos textos das esferas publicitária e jornalística que foram selecionados para o Caderno de Leitura.

**Palavras-chave:** Leitura, Multimodalidade, Leitor reflexivo, Ensino, Francês Língua Estrangeira - FLE, Gramática do Design Visual.

## ABSTRACT

The present qualitative (GOLDENBERG, 2013) and exploratory (GIL, 2010) study discusses developing the reading of multimodal texts in lessons on French as a foreign language (FFL). Given that multimodality has become increasingly apparent in different social practices and that the use of the French manual is the main didactic resource in a specific educational context, the 9<sup>th</sup> year Elementary School classes in the Engenho Novo II campus of Pedro II School, it was pivotal to consider how the reading of this material is approached, as well as how the interpretation of multimodal texts is inserted in the pedagogical routine of these classes, with the aim of fostering reflective readers.

The educational product resulting from this study provides extra support to the planning of reading activities in 9<sup>th</sup> Year Elementary School classes. In its pilot version, different didactic possibilities aimed at developing the reading of contemporary multimodal texts in FFL lessons are presented. In the theoretical foundation of these proposals, the Visual Design Grammar based on Kress and van Leeuwen (2001, 2006) is emphasized, from which the criteria related to compositional metafunction originated, a crucial tool for the analysis of the advertising and journalistic texts that have been selected for the Reading Journal.

**Keywords:** Reading, Multimodality, Reflective reader, Teaching, French as a Foreign Language - FFL, Visual Design Grammar.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 –TEXTOS MULTIMODAIS CONTEMPORÂNEOS E FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.....	16
1.1 Letramento, letramentos, multiletramentos.....	17
1.2 Multimodalidade.....	20
1.3 Dimensões de análise do texto.....	23
2 – CATEGORIAS COMPOSICIONAIS DO TEXTO MULTIMODAL NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....	27
2.1 Valor da informação.....	29
2.2 Saliência.....	31
2.3 Estruturação/enquadramento.....	32
3– CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	34
3.1 O contexto de pesquisa.....	35
3.1.1 Caracterização do método de ensino de francês adotado no CP II.....	38
3.1.1.1 Tratamento da leitura no Manual.....	41
3.2 Metodologia de pesquisa.....	48
4– UM SUPORTE PARA PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CADERNO DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS.....	58
4.1 Seleção textual.....	59
4.2 Atividades de leitura.....	61
4.2.1 Primeira atividade com os alunos.....	68
5– CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6– BIBLIOGRAFIA.....	78
7– ANEXOS.....	85

## INTRODUÇÃO

A constatação de que vivemos em uma era que nos impõe compreender a combinação de diversas linguagens como forma de comunicação é irrefutável. O incessante desenvolvimento das tecnologias facilita a produção de textos em que interagem elementos de composição variados além da escrita – o som, a imagem, as cores, a formatação. O leitor, cada vez mais, precisa ter domínio de múltiplas linguagens que interagem para a construção de sentidos nesses textos multimodais. Eles estão por toda parte: ambientes virtuais, revistas e jornais impressos, material didático e assim por diante. Neles, cabe acentuar, a escrita nem sempre é central (KRESS, 1998).

De acordo com Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nessa perspectiva, é urgente reconhecer o quanto têm sido historicamente restritas as práticas escolares relativas à leitura/produção textual, mesmo sem considerarmos os desafios impostos pela disseminação da multimodalidade.

No que diz respeito ao objeto desta pesquisa, a pergunta que se apresenta, então, como síntese do problema e da hipótese formulados, é: levando-se em conta que a circulação de textos multimodais, repletos de recursos persuasivos por vezes sutis, intensifica-se e diversifica-se aceleradamente, que práticas de leitura podem ser incorporadas às aulas de francês do 9º ano do Ensino Fundamental, de acordo com as condições existentes em determinada escola pública, para que os alunos assumam uma postura crítica diante de tais textos?

Ao entendermos, para começar, que toda imagem também é texto, fica claro que apenas a leitura do texto verbal não é suficiente para garantir a produção das possibilidades de sentidos que duas ou mais modalidades de linguagem em interação promovem. Lidar com textos cada vez mais complexos em aspectos semióticos exige modos de ler que estejam de acordo com a multiplicidade de linguagens que os compõem. Portanto, se ocorrerem transformações nos textos, é preciso que também se transforme, na escola, o modo de tratar os letramentos necessários à leitura de tais textos.

Um dos pressupostos adotados é o de que ler requer criticidade. Somente

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses,

enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos. (SILVA, 2002, p. 28)

A necessidade de organizar o ensino de modo a contribuir para novos letramentos que possibilitem o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura crítica de imagens e outras semioses, sem dúvida, acrescenta desafios para nós, professores de línguas.

Bronckart (2001) destaca que os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. No entanto, Marcushi (2008, p. 51) adverte:

Que o ensino de língua deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Igualmente atento às ações pedagógicas, Geraldi (2006, p.27) salienta que o texto precisa abrir as portas “para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula”. Para o autor, que trata o texto como objeto de leituras (GERALDI, 1990, p. 185) e a compreensão como uma forma de diálogo (Ibid., p. 194), é necessário “dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece”, com base na concepção de que a leitura não é uma atividade de reconhecimento de sentidos, mas de produção de sentidos. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, nas atividades com textos, importa fazer da sala de aula um lugar de produção de sentidos, sendo cada aluno considerado um sujeito leitor. O que não significa, no entanto, “admitir qualquer leitura como legitimável (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível” (Ibid., p.193).

Sendo assim, esta pesquisa, iniciada sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel, além de propor uma reflexão acerca do ensino de leitura norteado pelo livro didático, definidor do programa a ser cumprido, apresenta uma alternativa a mais para a organização de atividades didáticas em que se dê o cotejo de pontos de vista de sujeitos leitores a propósito de textos multimodais da contemporaneidade, na perspectiva da formação de leitores críticos.

Tem por objetivo geral investigar possibilidades didáticas voltadas para o

desenvolvimento da leitura crítica em francês pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Dele decorrem os objetivos específicos de analisar o tratamento dado à leitura no livro didático *Pixel 2*, utilizado nas aulas de francês do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II (CPII); verificar de que forma a equipe de professores daquele *campus* trabalha quanto à leitura, levando em conta o uso do livro didático e o cumprimento do programa estabelecido pelo Departamento de Francês do CPII; expor uma possibilidade de organização do ensino da leitura de textos multimodais que possa contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos.

O estudo desenvolveu-se a partir do que compreendo como *movimentos* (não etapas ou passos) de pesquisa, realizados, em grande parte, em paralelo. Foi desse modo que se processaram a pesquisa bibliográfica relativa à abordagem crítica de textos multimodais, a coleta de opiniões da equipe docente e a garimpagem de textos que possam interessar aos alunos. Vale enfatizar, desde já, que o presente trabalho foi produzido por uma professora de francês em busca do aprimoramento de suas aulas no Ensino Fundamental de uma escola pública. Pretendo que a maior contribuição de seu produto seja a proposição de atividades de leitura que professores de línguas estrangeiras venham a encarar como possibilidades postas a seu dispor.

Para Alves-Mazzotti (2001, p.45),

A produção de conhecimentos ‘transferíveis’, isto é, conhecimentos que possam ser aplicados a outras realidades, não apenas contribui para a acumulação do conhecimento, mas também favorece a divulgação das pesquisas, uma questão que não pode ser minimizada, na medida em que constitui condição necessária à construção coletiva do conhecimento.

Assim, o grande desafio seria aliar a probabilidade de aprofundamento própria do estudo de determinado fenômeno microsocial à geração de hipóteses que o ultrapassem e contribuam para o estudo de contextos semelhantes. Como afirma Silva (2009, p. 27):

Ainda que muitas escolas brasileiras explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes. Cumpre lembrar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis, a menos que o primeiro termo (cidadania) seja pensado ao estilo burguês, como sinônimo de obediência e docilidade quanto à forma prevalecente de organização das relações sociais.

Goldenberg (1997, p. 55) aborda outro aspecto que cumpre ressaltar em trabalhos como este. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa depende, não só, das situações que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento, do contexto mais amplo e das opções teóricas, como também, da biografia do pesquisador. De acordo com tal premissa, considero cabível

explicitar, por meio de uma breve autodescrição, circunstâncias da minha trajetória que se relacionam expressivamente ao presente trabalho.

Convivi, em família, com duas professoras inspiradoras, minha mãe e minha tia. Nas escolas que frequentei ao longo da infância e da adolescência, conheci outro(a)s profissionais também marcantes na minha formação. Penso que, ao enfrentar o desafio de fazer opções para o vestibular, decidi acolher a profissão que já havia escolhido muito antes. Reuni duas paixões: o magistério e o francês – língua estudada desde meus doze anos.

Tornei-me membro da Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro em 2001, quando cursava o 3º período da graduação. Completei a licenciatura em 2004, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No ano seguinte, tornei-me especialista em tradução da língua francesa, após especialização na mesma Universidade.

De imediato, trabalhei por dois anos como professora substituta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ UERJ e no CPII – *campus* Engenho Novo II, onde estagiara por um semestre. Com a aprovação no concurso de 2008, alcancei meu propósito de atuar, como professora efetiva de francês do CPII, no mesmo campus.

Desde 2006, em paralelo, sou professora do curso Aliança Francesa, o que me permite trabalhar permanentemente com novas tecnologias e participar de frequentes cursos com especialistas franceses em metodologias de ensino. Em 2008 e em 2012, após seleção feita pelo Consulado francês, fui contemplada com bolsas de estudo na França, em dois renomados centros de formação de professores de francês língua estrangeira (FLE), Cavilam de Vichy e Université d'été – BELC de Nantes.

Ainda na Universidade, aprendi ser fundamental que minhas aulas não se resumam ao cumprimento de um programa e que eu não me deixe impregnar pela rotina que afasta tantos professores de uma reflexão contínua sobre seu trabalho. Inspirada em Paulo Freire, nunca me interessou ter um discurso avançado que fosse “puro palavreado”, incoerente com a prática.

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1989, p.16)

Sou movida pela “curiosidade como inquietação indagadora [...], como procura de esclarecimento” (FREIRE, 1996, p. 18) e busco “possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (Ibid., p.22). Em grande parte, foi daí – dessa curiosidade indispensável à

pesquisa – que partiu minha motivação para ingressar no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, com seu aceno diferenciado quanto à centralidade da discussão do cotidiano em sala de aula. Especialmente, por confiar, como de fato ocorreu, que tal discussão seria encaminhada sob a perspectiva de autores como Freire – “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Ibid., p.22) – e Nóvoa: “A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Nos últimos dois anos, vivi intensos desafios, de diferentes naturezas. O mais transformador deles foi o nascimento de meu primeiro filho, no final do primeiro semestre do mestrado. Agora sou professora e mãe em permanente formação.

De acordo com Cipriani (1998, p. 118), o “dado biográfico não tem nunca um conteúdo somente pessoal, mas tem pontos que o prendem à comunidade local e à sociedade mais ampla”. Penso que essa é uma relevante justificativa para incluir o parágrafo anterior na presente descrição. Ele se refere a uma circunstância, ao mesmo tempo, particular e comum a mulheres que se veem diante da necessidade de lidar do modo mais sereno possível com urgências de peso (como as de um mestrado), concomitantes às exigências iniciais da maternidade. Para grande parte de nós, ao menos em algum momento, isso parece impraticável. Felizmente, passado o período crítico, o que costuma prevalecer é a imensurável satisfação de poder dizer: “Sou capaz!”.

O recorte de pressupostos teóricos expostos nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho toma por base Rojo (2009, 2010, 2012) no que diz respeito a Multiletramentos; Kress e van Leeuwen (1996, 2001), tanto no que se refere a Multimodalidade quanto à Gramática do Design Visual, e Fairclough (2001), no que tange a dimensões de análise do texto. Esses autores foram escolhidos a partir de estudos realizados ao longo do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Suas formulações apontaram, tendo em vista o exposto no Capítulo 3 a respeito do contexto de pesquisa, alternativas inovadoras e compatíveis com meu propósito de organização de um suporte extra para o planejamento de aulas de FLE em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Na versão piloto de tal suporte, o Caderno de Leitura (Capítulo 4), são propostas aos professores seis atividades didáticas, duas para cada trimestre letivo, levando em conta a necessidade de aliar tal trabalho ao uso do Manual de francês adotado. Sobre a seleção

textual, cumpre salientar que ocorreu no âmbito de duas esferas, a publicitária e a jornalística, bem como antecipar a prioridade dada às temáticas sociais, relacionadas a questões potencialmente incitantes para os alunos, em sintonia com a perspectiva adotada pelos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): é fundamental que a escola instigue a reflexão crítica, crie condições para que o aluno aprenda a formular questões e a considerar diferentes pontos de vista sobre as questões-problema, a fim de que desenvolva sua capacidade de autonomia para pensar e posicionar-se, para problematizar o viver pessoal e coletivo (BRASIL, 1998).

A síntese de Marcuschi (2008) a respeito dos processos de compreensão e, também, sua análise do tratamento da leitura em livros didáticos foram fundamentais na elaboração dos Capítulos 3 e 4. É do autor, na referida obra (p. 248), uma frase que poderia ser utilizada como epígrafe do presente trabalho: “o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”. Tal frase situa a motivação deste texto: tenho por ambição que ele faça sentido para muitos leitores que são professores, como eu, em busca de ensinar cada vez melhor uma língua estrangeira em escolas brasileiras de Ensino Fundamental.

Contudo, adianto desde já que o presente trabalho não se destina à propagação de um material pedagógico pronto, acabado. Ele divulga a versão piloto de um suporte para o planejamento de atividades que põem em evidência o papel da integração multimodal nos textos contemporâneos e, como indício da adequação do encaminhamento previsto para elas, algumas constatações iniciais, baseadas na primeira realização da Atividade 1, em turma do 9º ano do Ensino Fundamental do *campus* Engenho Novo II do CPII.

Reunida em torno dessa proposta, a equipe de que faço parte valorizou sua relevância para a tomada de decisões quanto ao trabalho a ser desenvolvido no ano letivo de 2017 no que diz respeito a tal conteúdo de ensino. Espero que este estudo integre-se às outras inúmeras trocas entre nós quanto à importância do trabalho realizado em aulas de língua estrangeira para a formação crítica, ética e democrática dos alunos. “Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p. 60).

## 1–TEXTOS MULTIMODAIS CONTEMPORÂNEOS E FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Ganha realce, na atualidade, a importância do trabalho pedagógico com textos que desmontam a concepção dicotômica de que *lemos* o que está escrito e *vemos* a imagem, à medida que eles estão cada vez mais presentes na vida social e comunicativa de todas as faixas etárias. Professores de línguas materna ou estrangeiras precisam ter em vista diferentes possibilidades de organização desse trabalho, desde o ensino fundamental, de modo a aprimorar a abordagem de textos que realizam seus significados por meio da utilização de mais de um sistema semiótico (visual e verbal, por exemplo).

Embora os textos multimodais estejam presentes em propagandas, na TV, na internet, nos jornais e, mesmo, em livros didáticos, o trabalho com eles ainda é incipiente na sala de aula, uma vez que as estratégias didáticas relativas à leitura contemplam, normalmente, o conceito tradicional de texto linear, compatível com o apogeu do impresso, e tratam a imagem, em geral, apenas como suporte ilustrativo do texto escrito, como uma simples representação da realidade, sem instigar interpretações ou questionamentos; sem, portanto, favorecer uma leitura crítica. Para Motta-Roth (1998, p. 26), “ler criticamente significa interpretar a si mesmo e ao mundo a partir da interação com o texto, construindo um conhecimento que parte da observação, análise, avaliação e reelaboração de um discurso materializado no texto”. Para Silva (2009, p. 33), “é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos”.

Tanto na esfera jornalística como na publicitária, em especial, sobressaem recursos expressivos próprios do discurso persuasivo, aplicados também aos elementos visuais do texto multimodal, para criar destaques, paralelismos e contrastes que provocam efeitos cuja intencionalidade o leitor precisa alcançar. Silva (Ibid., p. 27) enfatiza a necessidade de serem assumidas atitudes críticas em relação aos textos publicitários:

[...] convém lembrar que, na sociedade de consumo, a linguagem escrita cumpre propósitos de persuasão para efeito de publicidade e propaganda. [...] Daí, mais uma vez, a necessidade de leituras críticas, que levem o leitor ao exame rigoroso e criterioso desse tipo específico de mensagens, de modo a não cair em engodos irreparáveis.

Assim, é indispensável que o ensino de leitura contribua para o desenvolvimento de uma postura interrogativa por parte do leitor, que o leve a questionar o que lê, de modo que compreenda a multiplicidade de sentidos possíveis de um mesmo texto. Trabalhar, em sala de

aula, essa formação para a leitura crítica é fundamental na perspectiva de que o aluno se aproprie de estratégias que permitam entender cada texto em seu contexto, o que se reveste de maior complexidade na vida contemporânea, marcada pelo surgimento de novos instrumentos de interação por meio da leitura e da escrita.

Este capítulo reúne de forma sintética as contribuições teóricas a respeito de multiletramentos, multimodalidade e análise textual crítica que alicerçam as propostas didáticas elaboradas ao longo do presente estudo.

### **1.1 Letramento, letramentos, multiletramentos**

Ainda na década de 80, Soares (1988, p. 20) já alertava para o seguinte:

[...] passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo *letramento*[...].

De acordo com a autora (1988, p. 19), “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, ou novas maneiras de compreender os fenômenos”. Isso ocorreu com o termo *letramento* (que já foi empregado para denominar a condição daquele que possuía profundos conhecimentos eruditos), cujo significado vem variando no tempo e no espaço; por vezes, em uma mesma cultura, como a nossa.

O termo letramento refere-se, mais comumente, às práticas sociais de linguagem que de alguma forma envolvem a escrita, em contextos diversos como família, igreja, meios de comunicação (ROJO, 2009). Dentre elas, estão as práticas escolares, desde que privilegiem “a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos” (KLEIMAN, 2000 b, p. 238).

Os estudos do letramento, conforme Kleiman (2007, p. 4), “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Para a autora (Ibid., p. 9), adotar a prática social como princípio organizador do ensino implica a complexa tarefa de reconhecer práticas e textos significativos para a comunidade:

A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais

autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada.

No presente trabalho, afirmo que, no ensino de línguas, a escola não pode abrir mão de contribuir para uma recepção crítica de textos de ampla circulação em que múltiplas linguagens se articulam. Precisa tomá-los como objetos de reflexão, a fim de favorecer o entendimento de diferentes contextos de comunicação e uma consciente participação do aluno nas práticas letradas contemporâneas. No entanto, tenho clareza de que os desafios que se impõem à escola como “agência de letramento por excelência de nossa sociedade”, nas palavras de Kleiman (2007, p. 4), são mais abrangentes.

Desde que o tema *letramento* começou a ganhar relevância nas reflexões dos professores brasileiros, sabemos que tal processo não diz respeito exclusivamente ao texto verbal. Porém, mesmo em relação a este, ainda não alcançamos o objetivo de que todos os nossos alunos se apropriem de práticas sociais de leitura/escrita, em especial, aquelas que requerem maior grau de formalidade<sup>1</sup>.

Para Dionísio (2006, p. 131), “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, o que exige um letramento plural: imagético (signo visual) e da escrita (signo verbal). Desse modo, o letramento também envolve o saber em relação aos significados que resultam do entrelaçamento de vários modos de linguagem.

Conforme exposto por Rojo (2009), na década de 90, foram inaugurados no Brasil os novos estudos do letramento, com a divulgação dos enfoques propostos por Street (1984), denominados pelo autor de *enfoque autônomo* e *enfoque ideológico*.

No enfoque autônomo, o letramento é tratado “em termos técnicos, [...] como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Já o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da

---

<sup>1</sup> Os resultados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012 mostram uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar bem como um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática na população brasileira entre 15 e 64 anos. No entanto, a proporção dos brasileiros que atingem um nível pleno dessas habilidades manteve-se em torno de 25%, como em 2001, quando o indicador foi calculado pela primeira vez. Apenas 35% dos brasileiros com ensino médio completo e 62% daqueles com ensino superior podem ser considerados plenamente alfabetizados. A última edição da pesquisa, produzida pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a organização não governamental Ação Educativa, aponta, portanto, avanços nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não no alcance do domínio de habilidades imprescindíveis para a inserção plena na sociedade letrada. Informações disponíveis em [ww.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil](http://ww.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil).

sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, apud Rojo, 2009, p. 99).

Street (2007, p. 472) sugere que seja adotada

[...] a noção de letramento dominante a fim de salientar a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos referimos a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua.

As abordagens ligadas aos novos estudos do letramento enfatizam o caráter sociocultural e situado das variadas práticas de leitura, escrita e demais usos da linguagem. Reconhecem a existência de múltiplos letramentos, vinculados a práticas heterogêneas, que ocorrem em contextos diferenciados, sejam elas valorizadas ou não nas sociedades. De acordo com tal perspectiva, só cabe o uso do plural, quando nos referimos aos *letramentos*.

O termo *multiletramentos* foi difundido a partir de 1996, com a publicação de manifesto elaborado em Nova Londres (Connecticut, EUA) por um grupo de pesquisadores dos letramentos – entre os quais, Norman Fairclough e Gunther Kress. Em tal documento, o grupo (que se tornou conhecido como Grupo de Nova Londres) apontou a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, que levasse a escola a “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula” (Rojo, 2012, p. 12) e a prestigiar as “ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal” (Ibid., p. 13). Clarificaram-se, assim, as articulações entre os estudos dos letramentos e os estudos educacionais.

O principal objetivo da pedagogia dos multiletramentos é contribuir para o desenvolvimento de um posicionamento reflexivo diante dos desafios contemporâneos. Segundo Rojo (2009, p. 108), em uma sociedade saturada de textos, é grande o risco de se lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada, se não for desenvolvida uma postura crítica diante de tantas informações a que se tem acesso. No que se refere a tal objetivo, a autora (Ibid., p. 12) enfatiza a responsabilidade da escola em

[...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná--las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Disso decorre a expectativa de que a escola consiga criar condições para maior participação dos alunos em múltiplas práticas de letramento por meio da abordagem tanto de produtos da cultura dominante, que é refletida na cultura escolar, como de produtos das

diferentes culturas locais significativos para alunos e professores, em diferentes disciplinas. Refiro-me a uma abordagem crítica, inclusive dos produtos da cultura de massa, tendo em vista a formação de um aluno ético e democrático, que não lide de forma preconceituosa com a diversidade sociocultural e seja capaz de estabelecer frutíferas relações interculturais.

No conceito de multiletramentos, a ênfase recai sobre duas multiplicidades: a multiculturalidade e a multimodalidade. Estão em foco a multiplicidade cultural das populações – que implica em diferentes maneiras de vivenciar as práticas letradas em qualquer esfera (literária, acadêmica, jornalística, publicitária entre outras) – e, também, a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que se acentuou com a expansão das mídias digitais. Com base na pedagogia dos multiletramentos, são requeridas, portanto, práticas escolares condizentes com os princípios de pluralidade cultural (diversidade quanto à produção e à circulação dos textos) e de diversidade de linguagens, que possibilitem ao aluno a produção textual em ferramentas cada vez mais novas e a análise crítica como receptor.

Sobre a multiplicidade de modos semióticos em textos contemporâneos de ampla circulação, serão feitas a seguir algumas considerações fundamentais para este trabalho.

## **1.2 Multimodalidade**

Para Rojo (2010, p. 28), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto, característica de novos tempos, novos gêneros e, conseqüentemente, novos modos de ler:

[...] por força da linguagem e das mídias (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música), a imagem em movimento (os vídeos) [...] de maneira hipertextual e hipermediática. Por força dessa possibilidade e desta forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual [...].

Assim, impõe-se cada vez mais uma complexa leitura multimodal, isto é, o desenvolvimento de estratégias para uma leitura integrada, não dicotômica, dos elementos verbais e imagéticos, entre outros, presentes no texto. Do contrário, ocorrerão leituras lacunosas, que impedem não só a construção de uma coerência global para o texto como a interpretação de como se estabelece o diálogo entre textos.

Já na década de 70, Halliday (1978) ressaltava que a linguagem verbal é apenas um dos diferentes sistemas semióticos utilizados como suportes para a interação social. Sob a perspectiva sistêmico-funcional, as escolhas relativas à forma de expressão são determinadas pelas necessidades dos indivíduos quanto aos significados que pretendem trazer para a interação. Ou seja, a forma serve a uma função/finalidade.

Na linguística sistêmico-funcional (LSF), o texto é compreendido tanto como manifestação concreta do sistema linguístico, quanto lugar de produção de sentidos. Kress (1995, p.7) acrescenta:

Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente.

Para Kress e van Leeuwen (1996), a multimodalidade diz respeito a uma realidade própria dos textos, já que, na materialização do discurso, articulam-se vários modos semióticos – como gesto, olhar, movimento, imagem, efeitos sonoros, recursos verbais –, todos concernentes à cultura, com implicações diversas na produção de sentidos.

Portanto, a rigor, não existem textos escritos ou falados monomodais, uma vez que, em qualquer texto, aspectos como tamanho e cor da letra, disposição do texto na página, no caso da escrita, ou gesticulação que acompanha a fala constituem múltiplos modos de significação. No mundo atual, não raramente, os elementos linguísticos sequer funcionam como protagonistas no texto. De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 46),

Na era da multimodalidade, os modos semióticos além da língua são vistos como completamente capazes para servir de representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo.

Cada modo semiótico funciona como uma rede de recursos com imponderável potencial de significação. Comporta um vasto repertório semântico a partir do qual são selecionados os elementos necessários à produção dos efeitos de sentido pretendidos em diferentes situações. Assim, os elementos representacionais do modo linguístico conjugam-se aos de outros modos (como o gestual, o visual, o sonoro) em textos com propósitos diversos.

Jewitt e Kress (2003, p. 3) salientam: “cada modo é parcial em relação à totalidade do sentido – e fala ou escrita não são exceções, nós propomos. Essa parcialidade de todos os modos é um aspecto significativo das abordagens multimodais”. No entanto, na leitura de um

texto multimodal, a percepção dos modos é unificada. O texto é compreendido como um todo coerente, como um só ato comunicativo.

Em perspectiva semelhante, Lemke (2010) afirma que não é possível realizar uma análise tipológica de um texto multissemiótico a partir da separação de seus componentes, pois todos operam interativamente, funcionam em conjunto como portadores de sentidos. É preciso colocar em discussão a mútua impregnação entre diversos modos semióticos, para possibilitar leituras baseadas na multiplicidade.

São recentes, de acordo com Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000), os trabalhos no campo da linguística que tomam textos multimodais como objetos de estudo. Embora o exame dos signos ocorra em outras disciplinas desde as décadas de 50-60, segundo os autores, a análise do discurso concentrou-se historicamente na linguagem verbal em detrimento de outros modos semióticos.

Vê-se o reflexo disso no que diz respeito ao ensino de línguas: pouca relevância tem sido atribuída à sistematização do estudo de textos não verbais. Segundo Silva (2009, p. 25),

Existe, indiscutivelmente, uma íntima relação entre o trabalho pedagógico e as práticas ou dinâmicas exclusivas do mundo da escrita. As demais linguagens – oral, imagética, sonora etc. – sem dúvida também são acionadas nas múltiplas operacionalizações do processo de ensino-aprendizagem; entretanto, considerando a infraestrutura pedagógica da grande maioria das escolas brasileiras, essas linguagens são coadjuvantes à escrita e muito dificilmente colocam em risco a sua hegemonia nos contextos formais de escolarização.

Atualmente, porém, os professores estão sendo desafiados a ter maior clareza sobre a importância de considerar, na tomada de decisões pedagógicas acerca do ensino da leitura (bem como da produção textual), desde o ensino fundamental, o papel da integração multimodal nos textos contemporâneos.

Não há dúvida de que a maneira de ler os textos que circulam socialmente vem passando por transformações. Diante do uso intensivo de novos recursos de comunicação no cotidiano dos alunos, principalmente fora do ambiente escolar, um dos objetivos do ensino de línguas deve ser que o aluno consiga realizar uma leitura integrada da composição textual multissemiótica, que envolve com frequência elementos verbais, material visual (imagens, cores, layout...), áudio.

A formação do leitor capaz de posicionar-se não mais como receptor irrefletido, mas como analista crítico em tal processo peculiar de produção de sentidos requer um trabalho pedagógico com a multimodalidade, ou seja, que o ensino ultrapasse intencionalmente os

limites da linguagem escrita e trate do potencial de significação dos diferentes modos semióticos. O que se coaduna com a perspectiva de análise do texto como prática discursiva e como prática social, conforme será exposto na próxima seção.

### 1.3 Dimensões de análise do texto

Sob uma perspectiva crítica, baseada nos paradigmas do funcionalismo linguístico, reconhecendo-se as relações muitas vezes opacas, pouco aparentes, entre linguagem e contexto, é possível investigar, por um lado, como a forma induz ao significado e, por outro, como as condições de realização do texto influenciam na forma.

Portanto, nos estudos da linguagem, o termo *crítico* remete à possibilidade de compreensão das conexões entre os textos e fatores socioculturais, históricos, ideológicos, políticos. Ou seja, “a crítica [...] torna transparente o que previamente estava oculto, e, ao fazer isso, inicia um processo de reflexão própria, nos indivíduos ou em grupos”. (CONNERTON, 1976, p. 20)

De acordo com Magalhães (2005), Fairclough foi o primeiro linguista a utilizar, em artigo publicado no *Journal of Pragmatics* (FAIRCLOUGH, 1985), a expressão *análise crítica do discurso* (ACD). Naquele momento, filiado à corrente que, atualmente, é denominada de Linguística Crítica, Fairclough insiste em que falta “[...] uma teorização mais complexa para dar conta da *interação* entre discurso e estruturas sociais e a maneira como os textos são produzidos e interpretados”. (MEURER, 2005, p. 86)

Depois disso, diferentes abordagens para a análise crítica da linguagem foram desenvolvidas e, no início da década de 1990, segundo Wodak (2003), a ACD consolidou-se como disciplina – a partir de simpósio (em Amsterdã, janeiro de 1991) que reuniu Teun van Dijk, Gunter Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak e o próprio Fairclough.

A concepção de texto em Fairclough (2001) deriva em grande parte de Halliday (1978), que incorporou aos estudos linguísticos a noção de *contexto*. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 26), para Halliday, o texto está sempre inserido em dois contextos: o de cultura (macrocontexto) e o de situação (microcontexto). Neste, “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Ibid., p.27), incluem-se três variáveis determinantes das escolhas realizadas na produção textual: a) *campo*, que remete à natureza da prática social, à ação e seu objetivo; b) *relações* que envolvem os participantes da situação; c) *modo*, variável

relativa à maneira simbólica, ao canal (gráfico ou fônico) e ao meio adotado (oral, escrito e/ou não verbal).

Em termos metodológicos, Fairclough compartilha com a linguística sistêmico-funcional a visão do texto como objeto de análise. Já que o texto é ao mesmo tempo uma unidade semântica e uma forma de interação, ele pode ser analisado quanto a seus elementos léxico-gramaticais e, também, quanto ao que se relaciona aos processos discursivos e socioculturais nele refletidos.

Em diálogo com as ciências sociais, a ACD propõe uma abordagem teórico-metodológica que visa a investigar o papel da linguagem na formação, manutenção e transformação das estruturas sociais. Enfatiza, como aponta Meurer (2005, p. 88), que “há sempre uma *relação bidirecional* entre o discurso e as estruturas sociais, i.e., o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia”.

Fairclough (2001) ressalta que as realidades representadas por meio de ações discursivas são criações sociais e não verdades absolutas. Acrescenta que, se uma realidade criada discursivamente é percebida como algo natural, sem conotações ideológicas, tal perspectiva torna-se legítima, subliminar e imutável ou de difícil desconstrução.

Segundo Meurer (2005, p. 91), a ACD

[...] se propõe desconstruir os significados não óbvios ou “agendas ocultas”. Procura mostrar nos textos os traços e pistas que refletem os discursos e estruturas sociais que privilegiam certos grupos de indivíduos em detrimento de outros. Boa parte desse tipo de análise investiga formas institucionalizadas de ver ou avaliar o mundo (ideologias) e estratégias de preservação de poder (hegemonias) de grupos dominantes no contexto contemporâneo.

Uma vez que tais traços e pistas evidenciam as complexidades sociais implícitas nos textos, os recursos empregados pelos indivíduos tanto para produzir como para interpretar textos são sociocognitivos, não apenas cognitivos, o que exige atenção à dimensão social dos significados. Assim, a ACD preocupa-se em “descrever e explicar quem escreve textos para quem, por que, em quais circunstâncias de poder e ideologia” (Ibid., p. 93).

Em consonância com essa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2001) preconizam que se levem em conta algumas categorias, em diferentes possibilidades de análise do texto multimodal: o *design*, a *produção* e a *distribuição*. O primeiro termo designa os próprios recursos semióticos e a maneira como são combinados na elaboração do texto, seja para reforçarem-se ou complementarem-se, por exemplo. A *produção* refere-se à forma de

execução do que foi elaborado. A *distribuição* trata da veiculação do produto para o público.

Na análise crítica do discurso desenvolvida por Fairclough, tais categorias também ganham ênfase. São assumidos os objetivos de descrever, interpretar e explicar os eventos discursivos em três dimensões que se interconectam: *texto*, *prática discursiva* e *prática social*. Nessa abordagem tridimensional, a análise pode ser iniciada com questões relativas a qualquer das três dimensões (MEURER, 2005, p. 103).

A análise do evento discursivo como texto privilegia uma *descrição* dos elementos linguísticos, incluindo o léxico, as escolhas gramaticais, a coesão e a estrutura textual. Com isso, o leitor reflete sobre os significados pretendidos pelo autor a partir de evidências léxico-gramaticais. E, em textos multimodais, pode questionar em que medida o texto verbal reforça/complementa/ironiza/refuta os sentidos veiculados nos demais recursos semióticos em uso.

Para Fairclough (2001, p. 217),

[...] os tipos de textos diferem nas formas de relação que são estabelecidas entre suas orações e nas formas de coesão que essas relações favorecem, e essas diferenças podem ter significação cultural ou ideológica.

A dimensão de análise do texto como prática discursiva realiza-se com uma *interpretação* quanto aos contextos de *produção* (quem produz), *distribuição/circulação* (como e onde é veiculado) e *consumo* do texto (para quem é produzido; audiência pretendida). Nela, coloca-se em discussão a coerência que lhe possa ser atribuída pelos leitores/ouvintes, bem como as intenções do texto, sua intertextualidade e interdiscursividade. Cada texto tem um propósito comunicativo específico, diretamente relacionado a tais contextos:

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99)

A terceira dimensão analítica, o texto como prática social, promove *explicações* sobre como os significados dos textos dependem das formações ideológicas e hegemônicas que guiam as interpretações que deles são feitas. Ela “cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Em práticas curriculares comprometidas com os multiletramentos, propostas de leitura encaminhadas a partir de questões concernentes a tais dimensões podem ser fundamentais

para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica.

Considero que é possível estabelecer pontes entre o objetivo de contribuir para um posicionamento reflexivo dos alunos diante dos desafios contemporâneos, próprio da pedagogia dos multiletramentos, e uma concepção de leitor proficiente amparada na análise crítica do discurso de Fairclough. Especialmente no que diz respeito à ênfase desta ao “conjunto de ‘traços’ do processo de produção, ou um conjunto de ‘pistas’ para o processo de interpretação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109) detectável no material textual.

De acordo com McLaren e Giroux (2000, p. 45),

Criticar significa compreender a construção da vida social como um modo de produção particular que pode ser analisado junto com outros textos culturais que falam para outros modos de discurso ético e formas de socialidade, a partir dos quais os estudantes podem ser chamados a basear sua ação social no mundo.

No que se refere ao ensino de leitura, não somente quando os objetos de estudo forem textos multimodais contemporâneos, desejo orientar permanentemente meu trabalho em sala de aula para o desenvolvimento desse tipo de capacidade, o que exige ancorar a ação pedagógica na multiplicidade.

## 2 – CATEGORIAS COMPOSICIONAIS DO TEXTO MULTIMODAL NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Formulada por Kress e van Leeuwen (1996), a Gramática do Design Visual (GDV) compartilha princípios teóricos com a LSF, embora o foco desta seja a linguagem verbal. Os autores (Ibid., p. 2) partem da seguinte proposição:

[...] aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado.

Kress e van Leeuwen (Ibid., p. 46) acrescentam que nem todas as relações visualmente realizáveis podem, também, materializar-se linguisticamente – e vice-versa. Além disso, mesmo quando algo pode ser dito visual e linguisticamente, a maneira de dizer não é a mesma nas duas situações. Ou seja, diferentes modos semióticos realizam relações semânticas de diferentes formas.

Segundo Kress (2000, p. 153), teorias linguísticas não podem servir para explicar os demais modos semióticos, já que não é razoável supor que todos façam parte da língua:

[...] mudanças semióticas que caracterizam o presente e que provavelmente irão caracterizar o futuro próximo não podem ser adequadamente descritas e compreendidas com as teorias de significado e comunicação existentes. Essas teorias estão baseadas na língua e, portanto, obviamente, se a língua não é mais o único ou até mesmo o modo semiótico central, então as teorias linguísticas podem oferecer, no máximo, explicações sobre uma parte da paisagem comunicacional apenas.

Assim, justifica-se o desenvolvimento de uma gramática que considera as imagens como estruturas sintáticas passíveis de exame e descreve o modo como os elementos representados nos textos multimodais se combinam em arranjos de maior ou menor complexidade.

A GDV volta-se para o estudo da comunicação visual nas culturas em que tradicionalmente a leitura se orienta da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ao propor uma metodologia que se destina à análise dos textos multimodais produzidos em tais culturas, rejeita que imagens sejam transparentes e que sua interpretação seja óbvia, de acordo com a visão de Halliday (1978) acerca de sistemas semióticos. Para Kress e van Leeuwen (1996, p. 47), assim como a linguagem verbal, as imagens traduzem interesses e, por isso, é preciso analisá-las a partir de sua dimensão socioideológica: “arranjos visuais reproduzem

arranjos da realidade vinculados aos interesses das instituições sociais em que as imagens são produzidas”.

Três metafunções são contempladas na estrutura básica da GDV: a *representacional*, a *interacional* e a *composicional*. Correspondem, respectivamente, às metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* da LSF, que são aplicáveis a qualquer modo semiótico.

De acordo com a visão da funcionalidade dos sistemas semióticos, estes se organizam em torno de tais metafunções. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 32), para Halliday, as metafunções referem-se aos propósitos, subjacentes a todos os usos da língua, de compreender o meio (metafunção ideacional), relacionar-se com os outros (metafunção interpessoal) e organizar a informação (metafunção textual). A manifestação, no texto, do campo das ideias (conhecimento de mundo) está relacionada à metafunção ideacional. A metafunção interpessoal refere-se à interação entre os participantes da situação e deles com a sociedade, ou seja, as identidades sociais assumidas. Concerne à metafunção textual o significado obtido por meio de decisões quanto à organização do texto.

Semelhantemente, na GDV, em linhas gerais, a metafunção representacional diz respeito à representação das experiências de mundo por meio da imagem (relações entre os participantes da imagem); a metafunção interacional refere-se à natureza da interação entre observado (imagem) e observador (leitor da imagem), enquanto a metafunção composicional relaciona-se à articulação dos elementos que integram o todo imagético.

Ressalte-se que, na perspectiva multimodal estabelecida por Kress e van Leeuwen (1996), os significados representacionais, os interacionais e os composicionais operam simultaneamente na imagem/ no texto.

Cabe aqui maior aprofundamento quanto à metafunção composicional, que tomarei como porta de entrada à familiarização dos alunos com critérios de análise dos textos multimodais nos termos da GDV, por considerar que tal recorte se ajusta aos interesses e possibilidades dos adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental da escola em que leciono. Ela será um dos principais alicerces teóricos das atividades a serem propostas no produto educacional desta pesquisa.

No plano da metafunção composicional, a GDV ocupa-se primordialmente do inventário de possibilidades quanto à organização dos elementos visuais do texto (sua estrutura visual) e da forma como tais escolhas produzem diferentes efeitos de sentidos.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), os significados composicionais estão relacionados com os aspectos do *layout* do texto, ou seja, à maneira como são empregados os recursos semióticos na construção de um texto coerente. Os autores consideram que todos os elementos representados na imagem ou no texto multimodal são dispostos de forma a possibilitar determinadas interpretações sobre o significado do conjunto.

Sob a perspectiva da GDV, a composição textual envolve três categorias, denominadas *valor da informação*, *saliência* e *estruturação/enquadramento*. Trata-se de categorias passíveis de aplicação tanto a figuras mais simples (uma foto, por exemplo) como a “materiais visuais complexos que combinam texto e imagem – e talvez outros elementos gráficos –, e que estejam numa página ou na televisão ou ainda na tela do computador” (KRESS E VAN LEEUWEN, *Ibid.*, p. 183).

Como possibilidade didática, a identificação das estratégias relativas a essas categorias favorece a sensibilização dos alunos para a variedade de recursos que tem em mãos o autor de um texto multimodal, para atrair, impressionar, seduzir, persuadir o leitor, tendo em vista seus propósitos.

## **2.1 Valor da informação**

A primeira categoria refere-se aos valores informacionais atribuídos às áreas da imagem, cada uma delas denotadora de significados específicos. De acordo com a posição, o lugar, a zona que um elemento ocupa, determinada relação entre ele e os demais componentes do todo é estabelecida.

Brito e Pimenta (2009, p. 23) afirmam que, no âmbito da multimodalidade, diferentes arranjos composicionais promovem a concretização de diferentes significados textuais. Dessa forma, a

[...] disposição espacial dos componentes de uma determinada situação contribui para o estabelecimento de uma relação específica entre os mesmos. Se essa composição espacial é mudada, obtém-se, conseqüentemente, uma mudança nessa relação. (*Ibid.*, p. 108)

Na linha horizontal, área esquerda/direita, tem-se a relação *dado/novo*: as informações que se supõem já conhecidas (*dado*) localizam-se à esquerda; as novas ou polêmicas ou ainda não aceitas pelo leitor, as que requerem especial atenção, encontram-se à direita.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 187), “em termos gerais, o sentido do *novo* é, portanto, ‘problemático’, ‘contestável’, ‘a informação em debate’, enquanto o *dado* é apresentado como consenso, que dispensa explicações”. Isso porque o lado esquerdo é considerado como o ponto de onde o leitor parte, nas culturas que têm seus textos analisados pelos autores.

Em seções de revistas ou textos de publicidade sobre transformações estéticas, ocorrem exemplos do estabelecimento da relação *dado/novo* a partir da disposição espacial de fotos que são geralmente associadas a títulos do tipo “antes X depois”.

Na demarcação vertical, área topo/base, dá-se a relação *ideal/real*. Kress e van Leeuwen (Ibid., p. 193) explicam tal relação da seguinte forma:

Para que algo seja Ideal, é preciso que seja mostrado como a essência idealizada ou generalizada da informação e, portanto, como sendo a sua parte ostensivamente mais saliente. O Real é assim oposto a isso, na medida em que apresenta informações mais específicas (por exemplo, detalhes), informações mais “pé no chão” (por exemplo, fotografias como evidência documental ou mapas ou gráficos), ou ainda informações mais práticas (por exemplo, consequências práticas, diretrizes para agir).

Por ser o ponto da imagem/do texto com maior probabilidade de ser focalizado, lido antes de qualquer outro (nas culturas em foco, como já foi dito), a parte superior da página costuma trazer as informações que se deseja acentuar em relação às demais: o elemento apresentado como *ideal*, seja por conter a informação genérica, seja por sugerir uma situação idealizada ou algo que deve ser almejado.

No campo inferior, ficam informações ligadas ao *real*, como detalhes da informação posicionada no topo ou a descrição de aspectos concretos da proposta nele apresentada. Em qualquer caso, considera-se que tais elementos, alocados na base, não serão lidos prioritariamente.

Bezerra, Nascimento e Heberle (2011, p. 543) exemplificam:

Um caso típico dessa configuração são os anúncios publicitários em revistas, nos quais a parte superior apresenta imagens idealizadas do produto em uso, geralmente enfatizando os benefícios emocionais resultantes [...], enquanto a parte inferior do anúncio contém imagens e/ou texto verbal fornecendo os detalhes técnicos do produto [...].

Acrescente-se que, na parte superior esquerda do texto, configura-se o *ideal/dado*, isto é, ali são colocados elementos como aqueles a serem almejados pelo leitor, que já lhe são familiares. No canto superior direito, tem-se o *ideal/novo*, ou seja, o que é apresentado como algo a ser conhecido e buscado.

No que se refere à relação centro/margem, os elementos centrais, que formam o núcleo da imagem, carregam um valor informativo maior, são mais relevantes do que os elementos localizados na margem, os periféricos. Estes possuem valor de informação complementar ou acessória em relação àquela dos elementos centrais. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 206),

para que algo seja reconhecido como Centro, é preciso que seja apresentado como núcleo da informação ao qual todos os elementos estão de alguma forma subordinados. As Margens são esses elementos auxiliares e dependentes.

Vale salientar que os valores *dado/novo* e *ideal/real* combinam-se por vezes com *centro/margem*. Essa combinação dos valores de informação no espaço visual pode incluir um elemento *mediador*, localizado no centro. Em estruturas desse tipo, de três elementos (trípticos), o participante central funciona como mediador entre o *dado* e o *novo*, no caso dos trípticos horizontais, ou entre o *ideal* e o *real*, no caso dos trípticos verticais.

Por exemplo, em jornais, vê-se com frequência uma fotografia entre o título e o texto propriamente dito; nesses casos, a imagem se torna o elemento mediador.

## 2.2 Saliência

A segunda categoria composicional diz respeito à relevância dada a determinados elementos do texto multimodal ou ao destaque que um dos elementos da imagem pode receber por diversos efeitos. De acordo com Kress e van Leeuwen (Ibid., p. 183), é possível conferir maior ou menor grau de saliência a um participante visual do todo por meio de “certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez etc.”.

Tais efeitos, entre outros (intensidade ou suavização do brilho; coordenação entre as cores utilizadas; sombreamento; moldura distintiva; profundidade de foco, por exemplo), contribuem para que os elementos atraiam a atenção do leitor, independentemente da posição que ocupem no todo. Eles criam, segundo a GDV, uma hierarquia de importância. Assim, o *dado* pode se mostrar mais saliente que o *novo* ou vice-versa; e o mesmo pode ocorrer quanto a *real* e *ideal* ou *centro* e *margem*. Ou seja, a maior ou menor ênfase dada a um elemento em relação aos demais faz com que ele ganhe maior ou menor importância informativa.

Segundo Bezerra, Nascimento e Heberle (2011, p. 530),

recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos. Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas).

Ainda no que se refere a significados simbólicos vinculados a recursos de *saliência* aplicáveis aos elementos do texto, Kress e van Leeuwen (2002) abordam, por exemplo, o contraste claro-escuro como uma experiência fundamental na vida dos seres humanos em determinadas culturas. Em muitos textos multimodais ou imagens tal contraste é empregado.

### 2.3 Estruturação/enquadramento

Por fim, a terceira categoria composicional refere-se à conexão (ou não) entre os elementos do texto e à forma como eles se conectam (ou se desconectam). Para Kress e van Leeuwen (1996, p. 183), “a presença ou ausência de estratégias de estruturação [...] desconecta ou conecta elementos da imagem, indicando que, em algum sentido, eles dependem ou não uns dos outros”.

Tais estratégias consistem no emprego de elementos que formam linhas divisórias, ou linhas de estruturação, que aproximam/interligam/aglutinam ou separam/afastam/segregam os participantes da composição. Essas linhas funcionam como indicadores do tipo de *estruturação* do todo: *fraca*, caracterizada pela ausência de linhas divisórias, isto é, presença de conexão; ou *forte*, em que linhas enquadram os elementos, para marcar a desconexão.

Assim, os elementos do texto multimodal podem ser lidos como conectados (altamente ou não), quando o leitor tem a impressão de que pertencem a um núcleo informativo, estão interligados ou mesmo mesclados, em um tipo de fluxo contínuo resultante do uso de cores ou formas semelhantes, por exemplo. Podem, ao contrário, ser lidos como desconectados, sempre que aspectos da estruturação como espaços vazios ou contraste de planos dentro do todo – bem como de cores, brilho, formas etc. – fazem com que um elemento pareça estar separado dos outros elementos composicionais, enquadrado, o que provoca a impressão de descontinuidade.

Em relação ao conjunto dos significados composicionais, vale ressaltar sua função de garantir a integração entre todos os significados que operam simultaneamente nos textos multimodais. Sem que ocorra tal integração, o texto jamais será considerado coerente.

O suporte teórico-metodológico que acabei de abordar traz proveitosas implicações para o ensino. Como já dito, considero especialmente pertinente a familiarização dos alunos, ainda no Ensino Fundamental, com atividades de análise embasadas nas categorias que se relacionam à metafunção composicional, conforme propõe a GDV.

Situações didáticas com esse foco podem contribuir para a compreensão de que os aspectos relativos ao *layout* textual, ou seja, à organização dos elementos visuais do texto são poderosas ferramentas de significação. Tal compreensão é indispensável ao alcance do objetivo de que os alunos ampliem continuamente sua capacidade de posicionamento crítico no que se refere à leitura de textos multimodais, em qualquer área de estudo.

### 3– CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Após a exposição dos pressupostos teóricos nos capítulos anteriores, passarei ao detalhamento do contexto de pesquisa, que inclui: a) informações sobre a instituição escolar e sobre a composição de sua equipe de francês; b) apresentação do material didático utilizado no Ensino Fundamental do CPII em tal componente curricular, para esclarecimento da abordagem teórico-metodológica assumida no ensino de leitura. Em seguida, será delineado o caminho percorrido neste trabalho, ou seja, a metodologia de pesquisa praticada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 17), a investigação qualitativa em educação “é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado”. Por esse motivo, outras expressões cabem para o mesmo tipo de investigação:

*Investigação de campo* é uma expressão utilizada por antropólogos e sociólogos, devendo-se a sua utilização ao fato dos dados serem normalmente recolhidos no *campo*, em contraste com os estudos conduzidos em laboratório ou noutros locais controlados pelo investigador [...].

Ainda para tais autores (Ibid., p.47-50), as características de uma investigação qualitativa são, em síntese, as seguintes: a) ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal; b) investigadores que se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; c) dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números (investigação descritiva); d) análise dos dados de forma indutiva; e) apreensão das perspectivas dos participantes, de modo a dar visibilidade à dinâmica interna das situações, geralmente imperceptível para o observador exterior.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo (GOLDENBERG, 2013) e propósitos exploratórios (GIL, 2010), procura investigar e expor possibilidades didáticas voltadas para o desenvolvimento da leitura de textos multimodais contemporâneos em aulas de FLE. Segundo Goldenberg (2013, p. 53), os “dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”.

Amparada em tal concepção, esta pesquisa parte de questões acerca do ensino de leitura em determinado contexto, com a intenção de promover, primeiramente, uma reflexão compartilhada entre os docentes que dela participam acerca do atual espaço ocupado pelo ensino de leitura sob uma perspectiva crítica em suas aulas.

Como estudo exploratório, apresenta uma proposta de organização de atividades de

leitura adequadas ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. De acordo com Gil (2010, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

É rigorosamente isso o que pretendo. Nesse sentido, embora seja possível estabelecer apenas uma aproximação entre a pesquisa desenvolvida e uma pesquisa-ação, também considero compatíveis com meus propósitos algumas considerações de Barbier (2002, p. 14) acerca desta:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.

Sendo assim, os resultados da mudança de atitude dos sujeitos implicados na pesquisa poderão contribuir, de forma permanente e constante, para uma mudança na realidade do grupo pesquisado.

### **3.1 O contexto de pesquisa**

Quanto ao contexto mais amplo, vale esclarecer que o CPPII conta com quatorze *campi*<sup>2</sup>: Centro; Duque de Caxias; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; Niterói; Realengo I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II.

Fundado em março de 1952 como uma das Seções do Externato do Colégio, o *campus* Engenho Novo localiza-se na Zona Norte do Rio de Janeiro. Subdivide-se em *campus* Engenho Novo I (até o 5º ano do Ensino Fundamental) e II. Este acolhe, além dos alunos oriundos do primeiro segmento, os aprovados nos concursos de admissão para o 6º ano e 1ª série do Ensino Médio. De acordo com informações do site oficial do Colégio, obtidas em acesso realizado no mês de novembro de 2015, o *campus* Engenho Novo II contava, então, com 44 turmas, distribuídas em 3 turnos diários, com 1.237 alunos matriculados nos Ensinos Fundamental, Médio Regular, Médio Integrado em Informática e PROEJA. Em 2015, foram formadas 6 turmas de 9º ano, fase a que se relaciona a presente pesquisa, com aproximadamente 34 alunos em cada.

No Ensino Fundamental II, aulas de francês e inglês passam a fazer parte da grade curricular, o que gera, em pais e alunos, sentimentos contraditórios, revelados em reuniões de

---

<sup>2</sup> Desde mudança institucional ocorrida em 2013, a expressão “unidade escolar” deixou de ser usada.

pais e professores, por exemplo. Alegria pela oportunidade de aprendizado de duas línguas estrangeiras e medo/ansiedade pelo novo – no caso, o francês, principalmente, já que muitos alunos frequentam cursos particulares de inglês desde a infância<sup>3</sup>. A carga horária de francês no sexto e no sétimo anos é de, apenas, dois tempos semanais – correspondendo a 90 minutos. Já o oitavo e o nono anos possuem três tempos semanais, ou seja, 135 minutos de aulas de francês por semana.

Em cada início de ano letivo, os professores observam nas turmas de 6º ano, de modo especial, os alunos encantados com a descoberta do francês (e do mundo da francofonia, em particular a França): a pronúncia de fonemas diferentes, as palavras transparentes (como *fantastique, chocolat*), os vocábulos franceses incorporados ao cotidiano carioca (*menu, toilettes, abat-jour* entre outros) , costumes diversos... Para os professores, que lidam tantas vezes com turmas bem menos motivadas, é como um sopro de energia diante do desafio da manutenção de igual entusiasmo ao longo de todo o Ensino Fundamental e, no caso de muitos alunos, também durante os três anos do Ensino Médio. Isso porque, ao final do 9º ano, os alunos precisam optar entre francês, inglês ou espanhol como língua estrangeira a ser cursada nos anos seguintes<sup>4</sup>. Muitas vezes, é importante ressaltar, o gostar da língua não prepondera no momento de tal escolha. Os critérios usados são pessoais e definidos, majoritariamente, com a participação da família. O fato de o francês ainda não ter sido incluído no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, tem grande peso na opção de muitos alunos.

A partir do 9º ano, devido a uma parceria do CPEI com o Consulado Geral da França e a Aliança Francesa do Rio de Janeiro, desde 2007, são oferecidas aos alunos (selecionados de acordo com a média anual em francês no ano anterior) aulas preparatórias para o exame de obtenção do *Diplôme d'Études de la Langue Française* (DELFF), expedido pelo Ministério Francês da Educação Nacional como certificação das competências em francês de candidatos

---

3 V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “Meu aprendizado em Francês começou em 2013, quando entrei para o 6º ano. A princípio achei a língua bem diferente das quais já tenho algum conhecimento (Inglês e Espanhol) [...]. Na minha opinião, quanto mais línguas uma pessoa fala, melhor será para o seu desempenho acadêmico, além de ser atraente falar outras línguas. Isso foi primordial para eu começar a gostar de Francês”. (G. A.)

4 V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “(...) eu estou no nono ano e eu acho que esse último ano não foi muito diferente do que o ano passado em francês, continuo com o meu interesse pela matéria, inclusive ela é uma das minhas preferidas e com certeza essa vai ser a língua que eu vou querer fazer no ensino médio (...)”. (G. P.)

estrangeiros. As aulas acontecem uma vez por semana, no turno oposto ao do aluno, com duração de 135 minutos<sup>5</sup>.

Tal diploma segue a classificação proposta pelo *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). Como o nome indica, trata-se de um quadro de referências definido pelo Conselho da Europa e elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem próxima de contextos reais de comunicação, o CECRL fornece uma base para a elaboração de programas, de materiais didáticos, assim como para a avaliação das competências em línguas estrangeiras. Define seis níveis comuns de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2), para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. No CP II, a preparação para o DELF pode acontecer até o B1<sup>6</sup>, com duração de dois anos para esse nível e de um ano para cada nível anterior.

Inegavelmente, a longa parceria entre o Colégio, o Consulado e a Aliança Francesa reflete o sucesso de tal projeto, que atesta a qualidade do ensino da língua na instituição escolar e agrega valor ao currículo dos estudantes diplomados. Mas é preciso considerar, ainda, outras questões relativas ao contexto desta pesquisa.

O ano de conclusão do Ensino Fundamental é o quarto ano de estudo do francês no CP II. Em tal momento, segundo os PCN, espera-se que o ensino de língua estrangeira tenha contribuído para que todo aluno seja capaz, dentre outras habilidades, de “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” e “construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo”.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “Fui chamada para participar das aulas preparatórias para a prova do Delf. Na maior tristeza e ao mesmo tempo felicidade de faltar o meu amado Futsal na segunda, fui frequentando as aulas à tarde e sou grata por ter participado disso. Agora, no mês de novembro, acabei de fazer as duas etapas de prova do Delf e é muito bom saber o quanto evolui em apenas um ano aprendendo francês”. (V. A.)

<sup>6</sup> Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação propostos pelo CECRL para os diferentes níveis podem ser consultados em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).

<sup>7</sup> Trechos retirados dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental”, pp. 66, 67.

Ao avaliarem o alcance de tais objetivos, alunos e professores deparam-se com superações<sup>8</sup> e, também, frustrações. Contrariando expectativas, de um lado, para muitos alunos, as aulas não passaram de cumprimento de lições e páginas do livro didático<sup>9</sup>; por outro, para a equipe de francês, é decepcionante constatar que uma parte dos alunos, em geral desmotivada para realizar as atividades propostas, não desenvolveu o esperado grau de autonomia quanto à leitura, bem como à expressão oral ou escrita, e não pretende prosseguir com seus estudos da língua após o término do Ensino Fundamental.

Em geral, apenas os estudantes que fazem a opção pelo francês ao ingressarem no Ensino Médio costumam alcançar um desempenho, ao menos, satisfatório até o término da Educação Básica.

### **3.1.1 Caracterização do método de ensino de francês adotado no CPII**

Antes da focalização do material didático de francês utilizado atualmente no Ensino Fundamental, cabem alguns esclarecimentos de ordem mais geral, que se mostram relevantes para a compreensão do contexto de pesquisa.

O Departamento de Francês do CPII promove uma atualização periódica do método de ensino adotado. Desde o período de estágio (2004) até 2014, trabalhei com duas coleções de livros didáticos no Ensino Fundamental: *Junior* (BUTZBACH, 1997); *Et toi?* (LE BOUGNEC & LOPES, 2007).

A cada mudança, a substituição de manuais realiza-se gradativamente, para que os livros já iniciados sejam utilizados pelos alunos até o final e para que ocorram as adequações exigidas pelas diferenças entre as sequências de conteúdos gramaticais que os diferentes materiais apresentam. A coleção *Junior* começou a ser adotada em 2001, no 6º ano, e somente a partir de 2004 a troca foi completamente efetivada, ou seja, todos os alunos do sexto ao nono anos passaram a utilizar o mesmo manual didático. Processo semelhante se deu com *Et toi?*, entre 2008 e 2010.

---

<sup>8</sup> V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “O ensino de francês no meu colégio é muito bom (...). Esse ano foi um dos melhores no ensino, pois a professora costuma falar francês em aula, e isso acabou acostumando os alunos com a língua (...) como nos cursos fora dos colégios. Gosto da língua e acredito que tenho sorte por ter um ensino tão bom no meu colégio”. (M. E. M)

<sup>9</sup> V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “A falta de trabalhos dinâmicos em qualquer matéria diminui o interesse dos alunxs pela mesma. 1 alunx interessado = notas boas, essa é uma matemática simples”. (L. A.)

*Pixel: Méthode de français*, publicado pela editora CLE International<sup>10</sup> em 2011, é o mais recente manual escolhido pelos professores de todos os *campi* que compõem o Departamento de Francês do CPII. A análise de diversos métodos ocorreu, segundo critérios definidos em conjunto pelos mesmos professores, no primeiro semestre de 2013. Tais critérios foram: adequação da sistematização dos conteúdos/dos exercícios/ das atividades propostas; aspectos inovadores/ positivos/ negativos e preço de mercado.

À coordenação de francês de cada *campus* coube a organização dessa análise pela equipe e a transmissão do posicionamento do grupo à chefia de departamento. Assim, embora não tenha sido o favorito dos professores do *campus* Engenho Novo II, *Pixel* foi escolhido como novo método para o Ensino Fundamental pela maioria dos *campi*. No início do ano letivo de 2014, uma formação com duração de três horas foi oferecida aos professores pela editora, para familiarização com o método.

Mais uma vez, a substituição de manuais aconteceu gradativamente: em 2014, as turmas de 6º ano começaram a utilizar o livro *Pixell* e as de 8º ano, o *Pixel 2* (livro texto e caderno de atividades), enquanto as turmas de 7º e 9º anos continuaram com os livros *Et toi?1* e *Et toi?2*, respectivamente, que haviam iniciado no ano anterior.

Segundo o guia pedagógico da coleção, vol. 2, pp. 4 e 5, os fundamentos metodológicos de *Pixel* são inspirados na *perspective actionnelle*, abordagem pedagógica difundida a partir da metade dos anos 90, que considera o usuário e o estudante de uma língua, ferramenta de ação e de comunicação, como atores sociais que realizam tarefas em circunstâncias variadas. Os alunos devem realizar tarefas de comunicação em contextos diversos com a finalidade de desenvolverem competências gerais, como a cidadã e a de aprender a aprender, bem como as linguísticas. Para que isso aconteça, é preciso:

- estimular uma autonomia reflexiva adaptada à sua faixa etária;
- encorajá-los a observar e a deduzir o sentido e/ou as regras de funcionamento da língua;
- sublinhar a importância de levarem em consideração o contexto da ação e de comunicação;
- reservar um amplo espaço para as ferramentas digitais como suportes de aprendizado, de comunicação e de ação;

---

<sup>10</sup> De acordo com o “Guia pedagógico”, p. 6, tal editora francesa, especializada em material didático de francês língua estrangeira, está presente em mais de cem países.

- favorecer a sensibilização intercultural pela presença constante da dimensão francófona;
- convidar os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua.

Ainda de acordo com o guia pedagógico (pp. 7, 8, 9), as propostas de *Pixel 2* decorrem das indicações do CECRL para os níveis A1 e A2, no que diz respeito a objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Quanto à leitura, capacidade para a qual se volta a presente pesquisa, o objetivo para tais níveis é “ler e compreender textos diversos [...], a fim de extrair as informações específicas e gerais, e de utilizar a leitura como fonte de prazer e de enriquecimento pessoal”. Os conteúdos indicados são os seguintes: antecipação do conteúdo antes e durante a leitura de textos simples; compreensão das informações gerais e específicas em diferentes textos, em suportes impressos ou digitais, autênticos e adaptados sobre temas familiares; iniciativa em ler de maneira autônoma textos de certa extensão; uso de estratégias de compreensão na leitura: identificação do tema de um texto, com ajuda de elementos textuais e não textuais; uso de conhecimentos prévios sobre o tema; dedução de significados graças ao contexto, a elementos visuais, à comparação de palavras e frases similares nas línguas conhecidas. Critério de avaliação: “compreender as informações gerais e específicas de diferentes textos escritos, adaptados e autênticos, de extensão variada e adaptados à idade, e demonstrar a compreensão por meio de uma atividade específica.”

O livro *Pixel 2* é dividido em 6 unidades (incluindo a Unidade 0). Cada unidade (exceto a Unidade 0) é composta por 3 lições, seguidas de páginas intituladas *Civilisation* (incitando a curiosidade sobre algum aspecto cultural), *Bilan* (contendo exercícios orais) e, por fim, *Le point sur la grammaire*<sup>11</sup> (contendo exercícios de gramática). No caso do 9º ano, em 2015, ficaram previstas, para o primeiro trimestre<sup>12</sup>, a última lição da Unidade 3 (em sequência às trabalhadas no ano anterior) e toda a Unidade 4; para o segundo trimestre, a Unidade 5 e, para o terceiro, a Unidade 6.

O guia para uso do *Pixel 2* (p. 4) preconiza que o professor avalie continuamente a necessidade de enriquecer e/ou aprofundar as propostas apresentadas em cada etapa da sequência pedagógica padrão, que inclui: sensibilização (estabelecer os pontos de contato entre a aprendizagem em curso e os conhecimentos de mundo do aluno e encaminhar para a tarefa a ser realizada), conceitualização (levar o aluno a observar, identificar, elaborar

---

<sup>11</sup> As unidades 1, 3 e 5 não apresentam essa página.

<sup>12</sup> O programa anual, elaborado a partir do livro, é organizado por trimestre.

hipóteses e construir conhecimento), sistematização (reutilizar em diversos contextos os conhecimentos ou competências visados e fixá-los a partir de uma prática guiada) e reinvestimento (integrar os conhecimentos e as competências a fim de favorecer a comunicação eficaz em situações reais).

Incluído no livro do aluno, há um DVD-Rom com o áudio do livro e do caderno de atividades, além do vídeo em versões legendadas e não legendadas.

O caderno de atividades apresenta propostas relacionadas diretamente às lições do livro do aluno em dois níveis de dificuldade e, após a lição 3 de cada unidade, uma página *Lecture*, seguida de uma página *Apprendre à apprendre* e de uma página *Test*. Além de doze páginas de atividades de gramática complementares, o léxico de todas as unidades e um quadro de fonética como anexos.

Para uso coletivo, a coleção traz um DVD-Rom com recursos digitais que permitem projetar as páginas do livro do aluno, do caderno de atividades e do guia pedagógico de maneira linear ou personalizada. Eles são utilizáveis em um quadro branco interativo, em vídeo projeção ou em um computador.

O método disponibiliza, ainda, um site<sup>13</sup> *compagnon* que apresenta o desenvolvimento dos seis projetos propostos no livro do aluno, assim como um portfólio (uma ferramenta de autoavaliação), fichas de atividades relacionadas ao vídeo, exercícios interativos complementares e uma preparação ao DELF *Junior* A1 e A2.

Feitas, em linhas gerais, a apresentação do que o guia pedagógico expõe a respeito do método e a descrição dos suportes didáticos componentes do material, passarei ao que se evidencia por meio da análise do tratamento dado à leitura nas lições destinadas ao 9º ano.

### 3.1.1.1 Tratamento da leitura no Manual

Em primeiro lugar, vale frisar que, na perspectiva norteadora deste trabalho, leitura é compreensão. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 239): “ler equivale a ler compreensivamente.[...] Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens”. A análise aqui exposta ampara-se em tal concepção.

---

<sup>13</sup> <http://www.nathan.fr/webapps/cpg2-0/?idcpg=1215>

No quadro a seguir<sup>14</sup>, estão os objetivos didáticos específicos das unidades de *Pixel 2* em foco. Somente um relativo especificamente à capacidade de ler: o último da Unidade 5.

Objectifs didactiques	Unité
Décrire sa chambre et les pièces de la maison. Localiser des objets. Raconter une journée passée. Parler de ses tâches quotidiennes.	<b>3</b>
Commenter et comparer les prix. Comprendre les grands nombres. Demander des renseignements. Téléphoner. Raconter des faits passés.	<b>4</b>
Faire les courses. Exprimer ses goûts et ses préférences. Exprimer un besoin, une nécessité et commander un repas. Comprendre une recette de cuisine et qualifier la nourriture.	<b>5</b>
Poser des questions. Exprimer la négation. Expliquer une procédure et exprimer la chronologie d'événements. Donner des indications et raconter un fait divers.	<b>6</b>

Quanto aos critérios de avaliação definidos para cada unidade, são dois os que fazem menção à leitura (grifos meus): “Écouter, comprendre et **savoir extraire des informations tirées d’un texte écrit** ou oral **ou encore d’une image**, et être capable de communiquer sur le sujet traité de manière informelle en classe.” (unidades 3 e 6 – nesta, sem a referência a imagem); “**Reconnaître l’idée générale et extraire l’information spécifique de textes écrits**, discours oraux **ou images**, dans des contextes divers et variés.”<sup>15</sup> (unidades 4 e 5 – na primeira, sem a referência a imagens).

<sup>14</sup> A tradução do quadro está disponível no Anexo 7.1.

<sup>15</sup> A tradução está disponível no Anexo 7.1.

Cabe esclarecer que, no guia pedagógico, as orientações quanto ao trabalho com imagens resumem-se a: solicitar (exceto quanto ao segundo desenho da atividade 1, lição 2, Unidade 5) que os alunos as descrevam; registrar no quadro vocábulos utilizados em tais descrições – sempre na etapa inicial, de sensibilização. São estas as orientações<sup>16</sup>:

- “Décrire le dessin avec les élèves de la section ‘Quel désordre!’. Écrire au tableau les nouveaux mots.” (Unidade 3, lição 3, atividade 1);
- “Demander aux élèves de décrire les dessins de l’activité 1. Notez les nouveaux mots au tableau.”; “Regardez les dessins de l’activité 1 et demandez aux élèves de les décrire. Écrire les mots nouveaux au tableau.” (Unidade 4, lição 1 e lição 3);
- “Regarder le premier dessin de l’activité 1 avec les élèves. Leur demander quels sont les aliments représentés. Écrivez au tableau les nouveaux mots. Puis, demandez aux élèves d’imaginer l’histoire du second dessin.”; “Regardez avec les élèves les images de l’activité 1. Décrivez-les et noter les mots au tableau.” (Unidade 5, lição 2 e lição 3);
- “Regardez le document et demandez aux élèves de décrire les photos.”; “Regardez avec les élèves les images de l’activité 1. Demandez aux élèves de les décrire. Écrivez les mots nouveaux au tableau.” (Unidade 6, lição 1, atividade 1 e lição 2).

Nos quadros de competências de base referentes às Unidades 4, 5 e 6, apenas uma diz respeito estritamente à leitura<sup>17</sup>: “Savoir lire des textes en français et élargir ainsi ses connaissances et favoriser l’accès aux diverses sources d’information, de communication et d’apprentissage”. A ela, são relacionadas as seguintes atividades:

- Unidade 4: 6, 7, 8 (p. 47), 1 (p.48);
- Unidade 5: 1, 2, 3, 4 (pp. 56-57), 1,2 (p. 58);
- Unidade 6: 1 (p.62), 1, 2, 3, 4, 5 (pp. 66-67).

No entanto, em várias delas, a leitura de imagens e/ou de fragmentos de textos verbais (p. 47, atividades 6, 7, 8; pp. 56-57, atividades 1, 2, 3, 4; p. 62, atividade 1; p. 67, atividades 2, 3) é instrumento para a realização de propostas relativas ao desenvolvimento da compreensão/expressão oral ou à aprendizagem de conteúdos gramaticais. Outras (p. 67, atividades 4, 5) sequer se referem à leitura de textos, como revelam seus enunciados,

<sup>16</sup> A tradução está disponível no Anexo 7.2.

<sup>17</sup> Não há menção a tal competência no quadro referente à Unidade 3. As traduções dos trechos seguintes estão disponíveis no Anexo 7.2.

respectivamente: “Raconte une petite histoire. Tes camarades devinent si c’est vrai ou faux.”; “Remets les phrases dans l’ordre.”.

Mais à frente, serão abordadas as atividades das páginas 48, 58 e 66 que integram o rol das que aparecem associadas, no guia, à competência de comunicação linguística concernente a saber ler.

A análise do tratamento dado à leitura no material destinado ao 9º ano revela, ainda, mais algumas propostas que explicitam, por meio de enunciados do tipo *Lis le(s) texte(s)*<sup>18</sup>, a intenção de promover o exercício da compreensão escrita (pp. 38<sup>19</sup>, 39<sup>20</sup>, 59, 68). Três deles antecedem informações introdutórias a debates sobre o assunto em foco (p. 38, atividade 3; p. 39, atividades 4, 6) e as questões formuladas não exigem a compreensão dos textos apresentados. A respeito do texto da página 38 (atividade 1), não há qualquer pergunta. As questões vinculadas aos outros dois enunciados (p. 59, atividade 3; p. 68, atividade 3) figuram em tabela adiante.

Nos demais enunciados em que a leitura é explicitamente requisitada, ela serve a explicações gramaticais (“Lis ce test et répons aux questions dans ton cahier.”: p. 37, atividade 5; “Commente cette pyramide.” : p. 54, atividade 3) ou à retomada de textos orais (“Écoute, lis l’interview et répons aux questions.” ; p. 64, atividade 1). Vale registrar, contudo, a ocorrência de uma efetiva proposta de leitura de legendas na letra b desta última atividade mencionada.

Quatro páginas *Lecture* (pp. 36, 46, 56, 66) integram o caderno de atividades. Tipificarei posteriormente as questões que ali se encontram. Além dessas, localiza-se à página 57 uma atividade de leitura de listas de ingredientes de receitas culinárias (“Relie les spécialités aux ingrédients”). Importante destacar que, no guia pedagógico da coleção, o quadro de competências de base relativo a cada unidade não faz referência às propostas de tal caderno.

Todos os textos do Manual foram produzidos ou adaptados (sem indicação de fontes) para uso didático. Isto é, nenhum texto autêntico é apresentado ao aluno. Cabe mais uma vez, embora em contexto diverso, a crítica de Marcushi (2008, p. 269): “Os textos trabalhados nos manuais escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia a dia.”

<sup>18</sup> As traduções dos trechos em francês desta página estão disponíveis no Anexo 7.3.

<sup>19</sup> Enunciado da atividade 1: “Lis le texte”. Enunciado da atividade 3: “Lis et répons aux questions.”

<sup>20</sup> Enunciado da atividade 4: “Lis ces témoignages”. Enunciado da atividade 6: “Lis le texte. Penses-tu qu’il faut un ordinateur et/ou une télé dans ta chambre?”.

As tabelas a seguir sintetizam o estudo acerca das perguntas de compreensão escrita em *Pixel 2*, baseado em tipologia desenvolvida pelo referido autor (Ibid., p. 271). Voltarei a tratar de tal tipologia no Capítulo 4. Neste momento, torna-se necessário adiantar que, nela, são descritos nove tipos de perguntas, entre os quais:

- objetivas (indagam sobre conteúdos inscritos no texto, numa atividade de pura decodificação);
- subjetivas (têm a ver com o texto de maneira superficial; a resposta fica por conta do aluno, não há como testá-la em sua validade; a justificativa não se vincula ao que foi lido);
- vale-tudo (aditem qualquer resposta; distinguem-se das subjetivas por não exigirem justificativa ou qualquer relação com o texto);
- impossíveis (exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos);
- metalinguísticas (indagam sobre aspectos formais, geralmente relativos à estrutura do texto ou ao léxico).

A Tabela 1<sup>21</sup> refere-se ao livro do aluno e a Tabela 2<sup>22</sup>, ao caderno de atividades.

<b>ONDE ENCONTRAR</b>	<b>ENUNCIADO</b>	<b>TIPO DE PERGUNTA</b>
<i>Unité 4, Civilisation, p. 48, atividade 1</i>	Qu'est-ce qu'on peut faire en France sans argent?/ Quelles sont les conditions nécessaires pour travailler en France ?	OBJETIVAS
<i>Unité 5, Civilisation, p. 58, atividade 1</i>	Comment nomme-t-on les repas en France et au Canada?/ Compare les repas en France et au Canada.	OBJETIVAS

<sup>21</sup> A tradução está disponível no Anexo 7.4.

<sup>22</sup> A tradução está disponível no Anexo 7.5.

<i>Unité 5, Civilisation, p. 58,</i> atividade 2	Compare avec un repas traditionnel dans ton pays : horaires, ordre des plats, composition du repas, etc.	SUBJETIVA
<i>Unité 5, Civilisation, p. 59,</i> atividade 3	Lis les documents. Quelles règles de bonnes manières connais-tu?	VALE-TUDO
<i>Unité 6, p. 66, atividade 1</i>	Quels sont les indices?/ À partir de ces indices, qu'est-ce qu'on sait ?	OBJETIVAS
<i>Unité 6, Civilisation, p. 68,</i> atividade 3	Quelles branches tu préfères? Pourquoi?	VALE-TUDO

Tabela 1

<b>ONDE ENCONTRAR</b>	<b>ENUNCIADO</b>	<b>TIPO DE PERGUNTA</b>
<i>Unité 3, Lecture, p. 36,</i> atividades 1, 2 <i>TEST : ES-TU UNE FÉE DU LOGIS ?</i>	Réponds aux questions du sondage./ Calcule ton score et lis le profil correspondant.	VALE-TUDO
<i>Unité 4, Lecture, p. 46,</i> atividade 2 <i>UN CADEAU POUR LA FÊTE DES MÈRES</i>	Associe les textes aux objets.	OBJETIVA
<i>Unité 5, Lecture, p. 56,</i> atividade 2 <i>CUISINE ET TRADITION...</i>	Quand est-ce qu'on fête la Chandeleur?/ D'où vient cette tradition?/ Quel plat on prépare pour la Chandeleur?/ Quelle est la tradition de la Chandeleur?	OBJETIVAS

	Est-ce que dans ton pays on fête la Chandeleur?	IMPOSSÍVEL
	Est-ce qu'il existe dans ton pays une tradition culinaire qui ressemble à la Chandeleur?	VALE-TUDO
<i>Unité 6, Lecture, p. 66, atividade 2</i> <i>FORUM DE DISCUSSIONS...</i>	Repère les verbes et complète les tableaux.	METALINGUÍSTICA

Tabela 2

De acordo com Marcushi (Ibid., p. 270),

Considerando a leitura como uma atividade social e crítica, poderíamos encaminhar uma nova proposta de construção de uma tipologia de perguntas. Por exemplo, observar se elas têm caráter crítico, se elas consideram o aspecto multimodal dos textos e se elas dão conta da atividade solidária desenvolvida na leitura de textos em situações de vida diária.

Tal afirmação remete-me à pertinência do planejamento de atividades de leitura suplementares às do material didático em uso nas aulas de francês. Como propõe Alves (2011, p. 94),

O professor de língua estrangeira pode e deve explorar outros meios, outros suportes para desenvolver no aluno as habilidades linguísticas que, porventura, tenham ficado defasadas ou tenham sido pouco ou mal abordadas pelo manual didático.

A autora supracitada, também professora do CP II, defende a “complementação do ensino/aprendizagem de língua estrangeira com textos autênticos do cotidiano dos falantes da língua estudada, no nosso caso, o francês” (Ibid.). Uma contribuição para isso será apresentada neste trabalho (Capítulo 4), sob a forma de um suporte didático com propostas de atividades de leitura de textos multimodais contemporâneos, visando a favorecer a formação de leitores críticos em aulas de FLE.

### 3.2 Metodologia de pesquisa

Foi instigante o caminho que culminou na exposição de uma nova possibilidade de organização do ensino da leitura de textos multimodais à equipe docente de que faço parte. A consecução do objetivo de investigar possibilidades didáticas voltadas para o desenvolvimento da leitura crítica em francês pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental envolveu a análise do tratamento dado à leitura no livro didático (*Pixel 2*); o levantamento de pontos de vista dos professores do *campus* Engenho Novo II sobre o ensino e a aprendizagem da leitura em suas turmas, levando em conta o uso do livro didático e o cumprimento do programa estabelecido pelo Departamento de Francês do CPII; a busca de novas referências para a formulação de atividades de leitura compatíveis com as expectativas de aprendizagem no 9º ano do Colégio.

O livro didático, de uso obrigatório no CPII, destaca-se como material predominante nas aulas de francês<sup>23</sup>. É a partir dele que o professor prepara suas aulas, o que, embora garanta maior uniformidade do trabalho pedagógico desenvolvido nos diversos *campi*, restringe a autoria de cada professor no que se refere à organização do ensino.

Torna-se imperioso, em tal circunstância, questionar se as propostas nele apresentadas são compatíveis com e suficientes para a formação de um leitor proficiente, com progressivo grau de autonomia. Essa questão de estudo desdobra-se em outras: os textos do livro didático são autênticos ou produzidos/adaptados especialmente para o ensino? A seleção do Manual reflete a diversidade de textos característica dos dias atuais? As propostas favorecem experiências significativas de leitura ou predomina o uso do texto como mero pretexto para trabalhar a gramática? E sobretudo: as aulas de francês estão distanciando o aluno da leitura em vez de aproximá-lo dela<sup>24</sup>?

Em decorrência delas, o ponto de partida desta pesquisa, ou seja, o problema que a

---

<sup>23</sup> Muitas vezes, em desacordo com o recomendado em documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o ensino médio (2006, p. 155): “[...] nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele”.

<sup>24</sup> V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “Os materiais de estudo (livros, caderno, folhas extras...) sempre foram muito completos, porém a parte de leitura não era muito atrativa. As aulas em si costumavam seguir o mesmo formato: a leitura do texto, passagem de conteúdo para o caderno e, às vezes, algum exercício. (...) Gosto muito da língua em si, mas não tenho muito interesse em aprender do jeito que é ensinado atualmente na escola – com aulas de formato repetitivo e leituras com temas não muito atrativos. Além dos textos tratarem do cotidiano, eles também poderiam tratar de assuntos mais diversificados, curiosidades culturais etc”. (L. D.)

orientou foi definido: que situações didáticas, em aulas de FLE no 9º ano do Ensino Fundamental, poderiam contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica? Após sua formulação, o estudo transcorreu de acordo com a perspectiva de Goldenberg (2013, p.14): “[...] quando falo de Metodologia estou falando de um caminho possível [...]. O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

A intenção de favorecer a maior mobilização do aluno diante das propostas de leitura de textos em francês motivou os questionamentos já expostos. Conforme Meirieu (1998, p.86),

O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder.

A mesma intenção motivou, também, a construção da seguinte hipótese: levando-se em conta que textos multimodais estão presentes em eventos interativos cotidianos da vida social de todas as faixas etárias, incorporá-los ou ampliar sua frequência nas aulas de francês no Ensino Fundamental poderia contribuir para desafiar cognitivamente os alunos e, portanto, para a formação de leitores críticos.

De acordo com Silva (2009, p. 34):

[...] o leitor crítico tem sempre como norte [...] chegar a um posicionamento, combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade via discursos que a representam. [...] A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor.

Por meio do desenvolvimento de atividades como as que compõem o produto educacional desta pesquisa, a hipótese construída poderá ser testada, particularmente no que se refere aos desafios cognitivos propostos. As primeiras e positivas evidências de sua pertinência estão expostas ao final do Capítulo 4 – quando trato do que observei na turma 902 do *campus* Engenho Novo II – e, ainda, em relatório incluído como Anexo (7.7), relativo à realização da Atividade 1 da versão piloto do Caderno de Leitura em turma do *campus* Realengo II do CPII<sup>25</sup>, ainda no ano letivo de 2016.

---

<sup>25</sup> Na turma 903 do *campus* Realengo II, o encaminhamento foi realizado pelo professor Luiz Paulo Monteiro, que revelou interesse em propor a atividade a seus alunos desde que teve acesso, como revisor do texto em francês, às primeiras versões do material que eu estava produzindo.

Posso afirmar que a coleta de dados para a pesquisa começou quando, em decorrência do desenvolvimento de um olhar crítico quanto à minha prática, passei a realizar uma observação mais atenta dos fatores envolvidos na crescente inquietação profissional que impulsionava meu autoquestionamento. De acordo com Goldenberg (2013, p. 47), há situações em que

[...] por um longo período de tempo, o pesquisador coleta os dados através da sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, observa as pessoas para ver como se comportam, conversa para descobrir as interpretações que têm sobre as situações que observou [...].

Em meus cadernos anuais de planos de aula, há registros de reflexões sobre limitações e conquistas profissionais, tais como:

Será que todo professor se pergunta o que falta em sua sala de aula, em seu planejamento? No meu caso, falta trabalhar com linguagens diferentes, pois o livro didático continua sendo o ‘grande protagonista’ do meu planejamento. Mesmo reconhecendo a utilidade desse recurso, gostaria de preparar as aulas com maior autonomia e inserir o livro no contexto. Mas o que prevalece, até o momento, é a preparação da aula a partir do livro, nem sempre com uso crítico desse material. Com poucos tempos semanais em cada turma e uma grande exigência institucional de cumprimento de programa (e utilização do livro), ainda me vejo muito ‘engessada’ e limitada no planejamento das aulas. Não quero deixar que imposições institucionais impeçam que eu realize um trabalho criativo, que desperte o desejo de aprender. (informação pessoal)<sup>26</sup>

Em minhas primeiras turmas de colégio público, ainda me sentia muito presa ao cumprimento do conteúdo estabelecido pela instituição onde trabalho e ao livro didático escolhido pela equipe de professores de francês. É certo que essa imposição permanece forte em minha rotina, em meu planejamento, porém, no início, ousar não era possível, pois me causava desconforto e insegurança. Mas, com o tempo, percebi que a ousadia é um ingrediente fundamental para transformar as aulas. Constatei que ousar desarrumar as carteiras e abrir-me ao novo pode permitir que se revelem conhecimentos jamais explorados, pois, assim, o aluno também se abre para acolher o novo. (informação pessoal)<sup>27</sup>

Ainda que não reste dúvida quanto às premissas de que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e de que “a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à crítica” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 638), saliento que o uso de dados obtidos por meio da observação cotidiana foi cercado de cuidados, levando em conta que

[...] o pesquisador deve buscar o que Pierre Bourdieu chama de *objetivação*:

<sup>26</sup> Informação extraída de caderno de planos de aula: outubro de 2010.

<sup>27</sup> Informação extraída de caderno de planos de aula: novembro de 2011.

o esforço controlado de conter a subjetividade. Trata-se de um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado. (GOLDENBERG, 2013, p.45)

Por meio da estratégia de triangulação, procurei afastar o risco da voz única na pesquisa. Tal estratégia, de acordo Gil (2009, p. 114), consiste “basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” e pode ser de quatro tipos: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos. Recorri à triangulação de dados, que se refere à convergência destes no mesmo fenômeno. É possível, segundo o autor, realizar tal triangulação com base na coleta de dados em tempos ou espaços diversos ou, ainda, com diferentes pessoas. “Na triangulação de pessoas, os dados são coletados de diferentes pessoas, grupos ou coletividades” (Ibid., p. 115).

A fim de tornar transparente a triangulação de dados, os pontos de vista dos demais professores da equipe que integro foram documentados sob a forma de respostas a um questionário<sup>28</sup>. Vale ressaltar, contudo, que autores como Bogdan e Biklen (1994) não consideram ser típico da investigação qualitativa o uso de questionários. Afirmam, ainda, que, embora

se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. (Ibid., p. 17)

Nesta pesquisa, optei por apresentar a meus pares um questionário com perguntas abertas. Ele foi respondido pelos quatro professores que formavam, no começo do ano letivo de 2015, momento de sua aplicação<sup>29</sup>, a equipe de francês do *campus*: 3 professores efetivos (já que eu estava licenciada) e um contratado<sup>30</sup>.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das respostas obtidas acerca do trabalho desenvolvido nas aulas de francês, no Ensino Fundamental<sup>31</sup> do *campus* Engenho Novo II.

---

<sup>28</sup> O questionário está disponível no Anexo 7.6.

<sup>29</sup> Duas professoras aprovadas em concurso, que assumiram suas funções no segundo semestre do ano letivo, não participaram da pesquisa.

<sup>30</sup> O tempo de trabalho de tais professores em escola pública é variável: 27 anos; 15 anos; 3 anos e meio; 3 meses (informações extraídas do questionário, aplicado em final de maio de 2015).

<sup>31</sup> Como um dos professores não atuou no EF em 2015, suas respostas não foram incluídas no quadro.

PERGUNTAS	PROF.	RESPOSTAS
Usa o livro didático em todas as aulas? Por quê?	A	Sim, porque os livros apresentam bastante material (textos e exercícios) e nem sempre há tempo para outras atividades. São acrescentadas apenas explicações, para serem copiadas no caderno.
	B	Sim, porque é o material adotado pela instituição e porque há algumas atividades interessantes para trabalhar em sala de aula como as propostas de produção e compreensão oral e atividades de léxico.
	C	Praticamente em todas, exceto quando é usado material extra. Como a nossa escola é conteudista, o livro didático organiza o andamento e a organização desse conteúdo a ser cumprido.
Como descreveria as propostas de leitura predominantes no livro adotado pelo Colégio?	A	No volume 1, há mais atividades objetivas e, no vol. 2, há sempre perguntas sobre o texto. Na parte final (“Civilisation”), dos dois volumes, as perguntas envolvem o aluno e a situação no seu país. No <i>cahier d’activités</i> , há uma maior diversidade de exercícios sobre os textos.
	B	Predominam as atividades de contextualização da gramática; isto é, as atividades de compreensão têm como foco o ensino da gramática. As questões ou atividades de compreensão existentes

		são conhecidas como questões de conhecimento global, pois há perguntas do tipo: quem? quando? onde? por quê? etc. Este tipo de proposta é importante, porém faltam outros tipos de questões como inferenciais, explicativas, entre outras.
	<b>C</b>	As propostas de leitura estão presentes nas páginas “Civilisation” do livro texto e nas páginas “Lecture” do <i>cahier d’exercices</i> , sempre com uma abordagem cultural.
<b>No livro didático adotado, encontram-se atividades para desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos em que linguagem verbal e não verbal funcionam em interação? Se for o caso, enumere-as.</b>	<b>A</b>	Além das imagens colocadas para ilustrar os textos ou para apresentar parte do vocabulário, há as seguintes atividades: associar textos às imagens correspondentes; completar diálogos ilustrados com expressões relacionadas ao texto principal; colocar imagens na ordem, de acordo com o texto; escolher as imagens relacionadas ao texto.
	<b>B</b>	Sim. O tipo textual predominante é o diálogo sempre associado a imagens relacionadas com o contexto do tema a ser desenvolvido.
	<b>C</b>	Sim, os textos são acompanhados sempre de uma ou mais imagens.
<b>Você considera necessário planejar leituras extras para suas aulas? Se for o caso, justifique e aponte os</b>	<b>A</b>	No EF, não dispomos de muito tempo e há textos nos dois livros.
	<b>B</b>	Sim. Gostaria de trabalhar com artigos, charges ou contos, já que o livro didático apresenta textos ou diálogos muito curtos, de certa forma evidenciando o ponto gramatical. Apesar de serem planejadas, algumas propostas não são

		trabalhadas em sala de aula por conta de questões como calendário, conteúdos etc.
	<b>C</b>	Sem dúvida. Particularmente, o texto jornalístico.
<b>Em suas aulas, após a leitura de um texto, é necessariamente feita uma exploração gramatical? Justifique.</b>	<b>A</b>	Normalmente sigo a orientação proposta no livro.
	<b>B</b>	Não. Porém, na maioria das lições, a dinâmica do livro didático para a apresentação de novos conteúdos surge associada à questão gramatical. É importante contextualizar a gramática e as propostas que permitem uma compreensão global também são fundamentais para o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais, mas são perguntas do tipo “a cor do cavalo branco”, segundo Marcuschi.
	<b>C</b>	Não necessariamente, mas é sempre um bom “pretexto” para rever conteúdos já explorados no livro didático.

O questionário traz, ainda, duas perguntas que, por serem mais abrangentes, isto é, provocarem respostas que não se referem restritamente ao Ensino Fundamental, não foram incluídas no quadro anterior: “De que forma você pretende que suas aulas contribuam para a formação do aluno leitor crítico em francês?” e “Como você avalia a formação de seus alunos como leitores críticos em francês?”.

A análise das respostas dos professores a tais perguntas revelou assonância na equipe (ANEXO 7.6.1). Os professores reconhecem ser preciso “trabalhar com questões mais aprofundadas, fazendo alusões a outros textos ou situações, para que os alunos possam construir suas reflexões e compartilhar ideias ou opiniões similares ou não” e que as propostas feitas em sala de aula de FLE despertem “no aluno leitor o interesse de ir além nas suas leituras pessoais, trazendo para a sua prática intelectual o interesse por assuntos de

cultura geral e francófona”.

Na ótica dos professores, é importante que o aluno

- “leia textos com diferentes temáticas, de diferentes tipos e que as questões de interpretação levem a uma leitura mais aprofundada”;

- possa “ter a chance de, a partir da leitura, conhecer melhor a cultura do outro”.

Que, enfim, “se tornando um leitor crítico em língua estrangeira, ele se torne um cidadão do mundo”.

As respostas dos professores, ao avaliarem a formação de seus alunos como leitores críticos em francês, traduzem uma comparação entre o que verificam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sendo assim, mostra-se necessário explicitar tal paralelo. As considerações relativas ao primeiro segmento são as seguintes:

- “a interpretação é mais objetiva, prende-se ao tema/vocabulário trabalhados em sala”; mesmo assim, “o aluno que se interessa tem base para ser um leitor mais autônomo e crítico”;

- “os alunos têm muita dificuldade de compreensão, pois eles possuem dificuldade até mesmo em decodificar signos linguísticos de língua francesa, compreendê-los e construir sentidos”;

- a formação dos alunos como leitores críticos em francês é “mediana”.

Quanto ao Ensino Médio, os professores afirmam que

- “os alunos já possuem uma compreensão mais abrangente de acordo com os critérios de compreensão do A2 do quadro de referência para línguas, por exemplo”;

- tal formação é “satisfatória” ou “razoável”; “para que fosse uma formação ideal precisaríamos de mais tempo para trabalhar de forma mais ampla e eficaz”.

A pretendida reflexão entre pares foi, assim, deflagrada. Teve continuidade quando apresentei à equipe, ao final de 2016, a versão piloto do Caderno de Leitura, com a intenção de que se consolidasse a construção do caminho escolhido para esta pesquisa.

As considerações que me foram encaminhadas pelos colegas nessa ocasião estão disponíveis na íntegra como ANEXO 7.9. A seguir, alguns trechos de suas primeiras análises<sup>32</sup>:

[...] Gostaria de destacar as propostas 1 e 7. A primeira, utilizando os

---

<sup>32</sup> A apresentação dos fragmentos segue a ordem utilizada no quadro com a síntese das respostas ao questionário. Aqui, porém, foi acrescentada a contribuição do Professor/Professora D, que não atuou no EF em 2015.

conhecimentos e experiências dos alunos e a sua imaginação, os prepara e motiva para a leitura do texto. A sétima leva a uma reflexão sobre o próprio processo de compreensão do texto: se dar conta da possibilidade de um aprofundamento, não se restringindo a uma leitura superficial, e perceber que elementos do texto levam a isso.[...] As atividades são indicadas para o 9º ano, mas podem ser utilizadas em outras séries [...]. Considero interessante e proveitoso o uso do Cahier de Lecture em 2017, ainda mais porque o professor poderá escolher as atividades e em que momento as fará. (Professor/Professora A)

[...] cabe enfatizar que a autora apresentou com grande êxito uma diversidade de propostas e fontes em consonância com os interesses e a faixa etária dos alunos, envolvendo diversas capacidades de comunicação.

Outro ponto a ser considerado consiste na utilização de documentos/imagens autênticos, visto que estes propiciam também o desenvolvimento da autonomia, incentivando professores e alunos a criar e ir além dele.

[...] gostaria de salientar a possibilidade de adaptação destas atividades para outros anos [...] embora seja difícil o desenvolvimento da produção oral de língua estrangeira em salas numerosas como acontece no ensino fundamental do sistema escolar brasileiro, as atividades propostas estimulam e motivam o aluno a se expressar, tendo em vista que as temáticas das atividades [...] propiciam o desejo de comunicação em língua francesa. Para concluir, gostaria de destacar a coerência das atividades para a aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) [...]. (Professor/Professora B)

[...] O caderno de leitura é um produto bastante criativo e original. Não há sequer base de material para comparar a proposta inovadora deste caderno. É um produto que visa estimular e desenvolver a leitura em FLE, competência que é pouco abordada pelo atual livro didático de francês escolhido para o Ensino Fundamental II. [...]

Além disso, os textos multimodais que compõem as atividades do Caderno de leitura são textos adequados ao público alvo deste trabalho, o que colabora para a valorização da leitura como fonte de informação e prazer (PCN, 1998, p.67).

[...] Acredito que disponibilizar os textos multimodais em questão apenas em pen-drive ou CD limita o uso do caderno de atividades, considerando-se que nem toda escola tem recurso para dar suporte a esse tipo de mídia. [...]

A partir de 2018, acredito que podemos desenvolver um trabalho com este caderno de leitura em formato de Projeto Departamental. [...] Esse projeto tem potencial para estimular o gosto pela leitura e a afinidade com a língua francesa, no momento em que nossa disciplina tende a ser menosprezada em prol de outras línguas estrangeiras. (Professor/Professora C)

Considero a sua pesquisa sobre o uso de imagens midiáticas na sala de aula de extrema relevância. [...] As imagens selecionadas possibilitam uma grande quantidade de atividades em sala de aula que são muito interessantes, uma vez que a linguagem publicitária é muito atraente aos alunos. (Professor/Professora D)

Até o período de planejamento para o próximo ano letivo, os professores terão condições de se apropriar mais amplamente do que for novo para cada um quanto aos pressupostos teórico-metodológicos do produto educacional desta pesquisa, a fim de propor qualquer tipo de reformulação a partir deles. Assim, após uma revisão conjunta das atividades inicialmente sugeridas, a equipe de francês do *campus* Engenho Novo II do CPII poderá assumir a coautoria de uma nova possibilidade de organização do ensino da leitura de textos multimodais, a ser colocada em prática a partir de 2017.

#### 4- UM SUPORTE PARA PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CADERNO DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

A organização do produto educacional da presente pesquisa resulta de um levantamento de possibilidades de aplicação didática de fundamentos teóricos relativos à leitura crítica de textos multimodais. Ele ocorreu em paralelo, como já dito, a dois procedimentos decisivos para confirmar a pertinência de apresentação de tal suporte complementar para o planejamento de aulas: analisar a abordagem da leitura no Manual de francês em uso no Ensino Fundamental do CPEI e investigar a inserção de atividades de interpretação de textos multimodais na prática pedagógica da equipe do *campus* Engenho Novo II.

Embora seja fruto de tal contexto, o presente estudo pretende oferecer contribuições, também, para professores de francês que atuam em outras instituições e que buscam um ensino-aprendizagem da língua sob uma perspectiva crítica. Contudo, vale ressaltar que a pesquisa de alternativas didáticas, partindo da hipótese de que é possível propor uma abordagem inovadora de textos multimodais em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, deu-se com a clareza de que

A totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa. É irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*. (GOLDENBERG, 2013, p. 51)

O fundamental na decisão quanto ao recorte apresentado como uma resposta ao problema da pesquisa foi considerar que propostas de leitura de textos multimodais, semelhantes aos que costumam interessar aos alunos em seu cotidiano, podem favorecer a formação de leitores críticos, que questionem o texto e discutam significados, particularmente em se tratando de textos publicitários ou jornalísticos.

Tanto o processo de coleta/seleção de textos como o de formulação das atividades didáticas nortearam-se por determinadas concepções de língua, de texto e de compreensão leitora. São elas, em síntese, de acordo com Marcushi (2008), as explicitadas a seguir. Língua como fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que se origina na interlocução e se organiza em prol da interlocução; uma *forma de ação* que varia ao longo do tempo e em função dos falantes. Texto como evento construído na relação situacional, um ato enunciativo histórico; uma proposta de sentido produzida sob certas condições, com determinados

objetivos e intenções. Compreensão leitora como trabalho construtivo, criativo e sociointerativo de produção de sentidos.

O panorama em que tais ideias se encaixam traduz-se na concepção de ensino-aprendizagem de língua estrangeira adotada, segundo a qual o trabalho pedagógico deve privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes finalidades e possibilidades de uso da língua, já que a aprendizagem se efetiva por meio das experiências de interação propiciadas pela língua. Desse modo,

[...] a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas e leva a uma percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (PCNEF-LE 1998, p. 37)

A versão piloto do Caderno de Leitura, disponibilizada a minha equipe de trabalho ainda em 2016, a fim de que todos os colegas possam apontar reformulações com vistas à montagem de uma versão em coautoria, propõe seis atividades de leitura de textos multimodais, cujas imagens estão em arquivo digital, para uso em sala de aula. Levando em conta a necessidade de distribuição do trabalho em três trimestres, a previsão é de que duas das atividades sejam desenvolvidas por trimestre, ambas em dois tempos de aula (90 minutos), sem prejuízo do uso regular do Manual. Como Alves (2011, p. 94) já ressaltara quanto à coleção anteriormente adotada, reconheço que o material do método de francês em uso no momento, embora apresente “falhas no que se propõe a fazer [...], não deixa de ter sua importância para o ensino/aprendizagem”.

#### **4.1 Seleção textual**

A seleção dos textos reunidos na versão piloto do Caderno foi uma atividade trabalhosa, como ocorre na escolha de materiais de leitura para os alunos em qualquer situação. Selecionar exigiu avaliar criteriosamente cada um dos inúmeros textos multimodais coletados de início, em diferentes ambientes virtuais. Primeiro critério utilizado: autenticidade. Os textos, produzidos no mundo francófono, refletem a língua nele em uso. As fontes completas de cada texto são informadas com destaque aos professores.

Recorri, ainda, para tal escolha, aos seguintes critérios de análise utilizados em recentes processos de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>33</sup>:

- os textos favorecem o acesso à diversidade manifestada na língua francesa, que é inerente à sua constituição e à das comunidades que nela se expressam;
- o material não veicula estereótipos ou preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
- a produção cultural voltada para adolescentes está representada;
- os gêneros textuais pertencem a esferas socialmente relevantes (no caso, a publicitária e a jornalística).

No processo de seleção, desempenharam papel importante, também, minhas representações, respaldadas nas experiências docentes anteriores, quanto às possibilidades de leitura do material pelos seus destinatários, com a intenção de que ele seja compatível com os interesses dos nossos alunos e adequado à ampliação de suas competências.

Outro critério adotado refere-se à presença, na composição textual, de uma variedade de recursos multimodais passíveis de serem pouco a pouco problematizados nas atividades de leitura, uma vez que a coletânea tem por objetivo favorecer a progressiva familiarização dos alunos com tal abordagem crítica.

Quanto aos conteúdos culturais abordados nos textos, coadunam-se com a perspectiva adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a definição dos temas transversais. Foram priorizadas temáticas sociais, a fim de que se levantem diferentes pontos de vista acerca de questões da atualidade e os leitores possam, por meio do debate, desenvolver sua autonomia para posicionar-se diante delas.

Vale acentuar que

Todos os materiais de leitura enquanto linguagem transmitem modelos de vida, através dos quais o indivíduo aprende a desenvolver-se como membro de uma sociedade e a adotar sua cultura, seus modos de pensar e de agir, suas crenças e seus valores. (HALLIDAY, 1982 apud Kaufman, 1995, p. 46)

Na mesma linha de pensamento, o Edital PNLD 2014 (p. 72) enuncia um relevante princípio orientador, a ser considerado na organização de material didático para os anos finais do Ensino Fundamental, em se tratando do componente curricular Língua Estrangeira Moderna:

---

<sup>33</sup> Como é possível verificar nos Guias de Livros Didáticos PNLD 2011, 2014 e nos Editais PNLD 2014, 2017.

É fundamental [...] compreender seu papel nesse nível de ensino para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que se dissocia de problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas.

Foram selecionados textos publicitários e capas de revistas para a versão piloto do Caderno de Leitura. Trata-se de textos de inequívoco teor persuasivo, em que uma variedade de recursos é utilizada a fim de torná-los atraentes, afetar quem os lê e favorecer a adesão do leitor à proposição exposta. Mostraram-se, por isso, plenamente adequados à promoção do confronto de pontos de vista de sujeitos leitores que “faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos” (GERALDI, 1990, p.193).

#### **4.2 Atividades de leitura**

Ao longo do aprofundamento do estudo da bibliografia selecionada, levando em conta o público alvo e, ainda, a expectativa de que o tipo de trabalho proposto venha a ter continuidade no Ensino Médio, foram eleitas as seguintes bases teóricas centrais para as atividades a serem formuladas, conforme exposto nos Capítulos 1 e 2.

- A. A abordagem das condições de produção, distribuição e consumo segundo Kress e van Leeuwen (2001), para situar a prática de leitura em seu universo de uso social, como uma situação efetiva de interlocução entre um autor e um leitor inseridos em determinados contextos.
- B. A análise do evento discursivo como *texto*, de acordo com Fairclough (2001), com foco na apreensão de efeitos de sentido obtidos a partir de elementos linguísticos.
- C. A metafunção composicional proposta por Kress e van Leeuwen (2006) na *Gramática do design visual*, que considera as imagens como estruturas sintáticas passíveis de exame, ou seja, possibilita a discussão dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas quanto à organização dos elementos visuais.

Trabalhei, portanto, com modelos teóricos situados no paradigma “ler é compreender/compreender é inferir” (MARCUSCHI, 2008, pp. 237, 238, 248), que divergem de teorias segundo as quais compreender o texto resume-se a identificar e extrair informações nele inscritas objetivamente, isto é, a decodificar palavras e frases.

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, [...] o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (Ibid., p. 241-242)

De acordo com o autor (Ibid., pp. 249, 241, 268), as teorias do paradigma da inferência compartilham, além das noções de língua e de texto, a de que as “inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”, isto é, “os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor”. Sob tal perspectiva, “podem-se sugerir exercícios e tarefas muito mais instigantes aos alunos”.

Coerentemente com tal visão, na tipologia que elaborou com base em análise de 2.360 perguntas de compreensão em 25 livros didáticos de ensino fundamental, já mencionada no Capítulo 3, Marcushi (Ibid., p. 271) denomina de “a cor do cavalo branco de Napoleão” aquelas de “perspicácia mínima” e caracteriza como cópias as que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. No extremo oposto, situa as que exigem reflexão mais acurada, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico: as perguntas inferenciais. Considera que são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos/factuais, bem como análise crítica para busca de respostas. O autor destaca, ainda, a importância das perguntas globais, que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais.

Nas atividades sugeridas aos professores na versão piloto do Caderno de Leitura, são apresentados questionamentos comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de reflexão, ou seja, que pretendem incitar a produção de inferências a partir da combinação de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, localização e retomada de informações explícitas e implícitas.

Foi adotada a perspectiva de que a leitura parte de predições efetuadas com base nos conhecimentos prévios do leitor, não só linguísticos como, também, enciclopédicos ou intuitivos, entre outros tipos de conhecimento. Assim, como expõe Smith (1997), são utilizadas no ato de ler duas fontes de informação: a visual, que provém do texto, e a não visual, isto é, o conjunto de conhecimentos que o leitor mobiliza a fim de atribuir sentidos, em um processo que inclui, além da formulação de hipóteses, a verificação delas, já que previsões feitas podem ser comprovadas ou não ao longo da leitura.

Os conhecimentos prévios são determinantes para a geração de inferências que possibilitem ao leitor a construção da coerência do texto. No entanto, as pistas fornecidas pelo texto, segundo Kleiman (2000 a), sejam elas informações explícitas ou implícitas, devem confirmar o que foi antecipado. A capacidade de avaliar as próprias hipóteses ao longo da leitura, verificando se são confirmadas ou se devem ser reformuladas, é característica dos leitores hábeis, que checam continuamente suas antecipações tanto acerca da estrutura do texto quanto do seu conteúdo e, caso encontrem inconsistências, ajustam suas hipóteses, para prosseguir a leitura e chegar à compreensão leitora.

Cabe salientar, contudo, que o entendimento do texto será sempre singular, uma vez que todo leitor possui estratégias pessoais de integração das informações textuais aos seus conhecimentos, construídos a partir de sua própria subjetividade. De outra forma, como afirma Geraldi (1990, p. 249) “a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos”:

A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (Ibid.. p. 249-250)

As propostas feitas na versão piloto do Caderno de Leitura relacionam-se de modo equilibrado aos objetivos formulados para as atividades, que são os enumerados a seguir.


1. Estabelecer pontes entre conhecimentos prévios e o texto que será apresentado.
2. Formular hipóteses, em cooperação, sobre o texto multimodal.
3. Discutir o propósito comunicativo específico do texto multimodal.
4. Investigar de que forma os elementos do texto multimodal se organizam: assumem, por sua localização, determinado valor informativo; ganham maior ou menor saliência, agrupam-se ou distanciam-se por meio de estratégias de estruturação.
5. Refletir sobre elementos linguísticos, incluindo o léxico, as escolhas gramaticais, a coesão e a estrutura textual<sup>34</sup>.
6. Refletir coletivamente sobre as interpretações feitas acerca do texto.

Neste quadro, sintetizo os recursos multimodais e linguísticos em foco nas atividades:


---

<sup>34</sup> Ficará a critério do(a) professor(a) a escolha da terminologia a ser utilizada na apresentação das propostas relativas a esse objetivo para os alunos.

ATIVIDADE/TEXTO	RECURSOS MULTIMODAIS	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
<p>Atividade 1</p>  <p><a href="http://lareclame.fr/69256+emoticones+innocence+danger">http://lareclame.fr/69256+emoticones+innocence+danger</a></p>	<p>Disposição espacial de componentes: centralidade (imagem); elementos localizados no centro do topo (questão) e na porção direita do topo (logotipo).</p> <p>Relevância dada a determinado elemento dentro da composição: distorção (rosto); tamanho (rosto, olho, coração, fonte utilizada em texto verbal articulado à imagem); brilho (saliva).</p> <p>Estratégias de estruturação: conexão de imagem e texto verbal por meio de fundo monocromático.</p>	<p>Elementos textuais que indicam tratar-se de uma interrogação (pontuação; inversão verbo-sujeito); valor semântico do pronome “votre”; elementos que se referem ao personagem retratado.</p>
<p>Atividade 2</p>  <p><a href="http://terzamedia2014.canalblog.com/">http://terzamedia2014.canalblog.com/</a></p>	<p>Disposição espacial de componentes: paralelo com imagens de “antes e depois”; contraste entre o valor de mensagens do topo e da base; elementos posicionados à direita.</p> <p>Relevância dada a determinado elemento dentro da composição: efeitos de cor (sombreamento, moldura distintiva, intensidade ou suavização).</p>	<p>Valores semânticos dos verbos (distinção entre “passé composé”, “présent” e “impératif”); pronomes como recursos coesivos de referência; valor semântico do pronome “nous” (campo inferior do texto).</p>

	<p>Estratégias de estruturação: linha divisória que liga e distingue os dois momentos expressos na imagem.</p>	
<p>Atividade 3</p>  <p><a href="http://www.okapi.fr/L-histoire-d-Okapi/L-histoire-d-Okapi">http://www.okapi.fr/L-histoire-d-Okapi/L-histoire-d-Okapi</a></p>	<p>Disposição espacial de componentes: centralidade (título principal e imagem das havaianas); informações posicionadas na porção esquerda do topo (nome da revista); elementos à esquerda ou à direita.</p> <p>Relevância dada a determinado elemento dentro da composição: tamanho; cor (luminosidade) da imagem central; cor diferenciada do título principal.</p> <p>Estratégias de estruturação: reunião dos elementos em torno de um centro (título principal); continuidade de cores; conexão pelo fundo verde e amarelo; integração e sobreposição imagem-texto verbal.</p>	<p>Pronome “y”; frases exclamativas/afirmativas; preposição “chez”; verbos pronominais.</p>
<p>Atividade 4</p>  <p><a href="https://www.recrutement.terre.defense.gouv.fr/votre-volonte-notre-fierte-sengagerfr">https://www.recrutement.terre.defense.gouv.fr/votre-volonte-notre-fierte-sengagerfr</a></p>	<p>Disposição espacial de componentes: tríptico (a chamada ao recrutamento, a declaração do soldado, a imagem de Gatien); elemento central (declaração).</p>	<p>Sentido conotativo/denotativo de expressões; valores semânticos da preposição “pour”; pronom “ceux”.</p>

	<p>Relevância dada a determinado elemento dentro da composição: tamanho, luminosidade e efeito de profundidade (imagem); tamanho da fonte, cores diferenciadas, linhas desiguais (declaração do soldado).</p> <p>Estratégias de estruturação: enquadramento de três elementos visuais distintos (margem, centro, margem); conexão pelo fundo da fotografia; superposição (“cartaz de recrutamento”).</p>	
<p>Atividade 5</p>  <p><a href="http://www.ratp.fr/fr/ratp/r_53545/une-nouvelle-campagne-de-communication-sur-le-theme-des-inciviles/print/">http://www.ratp.fr/fr/ratp/r_53545/une-nouvelle-campagne-de-communication-sur-le-theme-des-inciviles/print/</a></p>	<p>Disposição espacial de componentes: centralidade (“imagens híbridas”); elementos localizados à esquerda, na base (textos verbais), e na porção direita do topo (logotipo).</p> <p>Relevância dada a determinado elemento dentro da composição: tamanho e cores (“imagens híbridas”); fundo distintivo (logotipo); tamanho e cor da fonte tipográfica (<i>slogan</i>).</p> <p>Estratégias de estruturação:</p>	<p>Pronome “qui”; comparativo “moins”; palavras terminadas em “age”; verbos.</p>

	entrelaçamento imagem - texto verbal (efeito de agrupamento semântico).	
<p>Atividade 6</p>  <p><a href="http://lareclame.fr/69256+emoticones+innocence+danger">http://lareclame.fr/69256+emoticones+innocence+danger</a></p>	<p>Disposição espacial de componentes: centralidade (imagem); elementos localizados no centro do topo (questão) e na porção direita do topo (logotipo).</p> <p>Relevância dada a determinado elemento dentro da composição: distorção (rosto), tamanho; brilho.</p> <p>Estratégias de estruturação: conexão de imagem e texto verbal por meio de fundo monocromático.</p>	<p>Elementos textuais que indicam tratar-se de uma interrogação (pontuação; inversão verbo-sujeito); valor semântico do pronome “votre”; elementos que se referem ao personagem retratado.</p>

O encaminhamento planejado para cada atividade deixa claro que foi privilegiada no material, como estratégia didática, a leitura colaborativa. Considero imprescindível que, no desenvolvimento do trabalho, o professor organize sua mediação de modo dialógico, ancorando os questionamentos em comentários da turma sempre que possível. Será indispensável encorajar o aluno a interrogar o texto e explicitar os caminhos de leitura que o levaram à produção de sentidos bem como a confrontar pontos de vista diferentes e explicar suas ideias. Da aprendizagem de procedimentos como esses depende em grande parte a possibilidade de que o aluno venha a “olhar para o texto de forma crítica, (...) ver o texto

como objeto, dialogar com o ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto” (PCNEM – V. 2, 1999, p.45).

Segundo Silva (2009, p. 31),

Convém mais uma vez lembrar que o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura crítica estão condicionados ao tipo de atmosfera que prevalece nos contextos escolares. Caso o professor não construa em sala de aula uma atmosfera de confiança e abertura que alimente a discussão e o debate, muito dificilmente aquelas competências poderão ser praticadas pelo coletivo dos estudantes.

Não há qualquer pretensão de que a proposta didática apresentada aos professores seja definitiva ou de que seja a mais adequada à leitura de todo texto multimodal. Espero, em primeiro lugar, que as seis atividades incluídas na versão piloto do Caderno de Leitura deflagrem o aprofundamento da discussão a respeito das contribuições que um trabalho pedagógico sistemático com textos multimodais contemporâneos pode trazer para a formação de leitores críticos.

Caso se confirme a adequação desse trabalho, o segundo passo seria a reformulação periódica de tal suporte didático, segundo as necessidades identificadas pela equipe de francês, a fim de que ele se torne um relevante subsídio para o desafiador papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que propõe em sala de aula.

#### **4.2.1 Primeira atividade com os alunos**

Antes de passar ao relato sobre a primeira vez em que foi realizada a Atividade 1, considero necessário insistir na explicitação de meu intuito ao incluí-lo aqui. Não se trata, por ora, de apresentar resultados avaliativos robustos, para confirmação da pertinência da hipótese levantada quanto à formação de leitores críticos. Essa é uma possibilidade para pesquisa futura, extrapola a finalidade do presente estudo. Encaro tal relato como mais um material a partilhar com minha equipe, tendo em vista a construção de decisões quanto ao planejamento anual de 2017. Justifica-se dar a conhecer a reação de uma turma ao longo daquela atividade, principalmente, porque é possível que tal iniciativa contribua para que venha a apetecer aos colegas a colocação em prática das sugestões da versão piloto do Caderno de Leitura.

Emprego o verbo *partilhar* inspirada em uma das propostas de Nóvoa (2009) para uma formação de professores construída dentro da profissão. Trata-se da Proposta 4<sup>35</sup> – Partilha: “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola”. (NÓVOA, 2009, p.40)

O autor (Ibid. p. 20) alerta que colegialidade, partilha e cultura colaborativa não se impõem por via administrativa ou decisão superior. E mais: que grande parte dos discursos sobre inovação educacional, aprendizagem docente e desenvolvimento profissional permanecerá irrealizável “se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas [...]”. Nóvoa nos fala da necessidade de um “tecido profissional enriquecido, [...] de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” a partir da convicção de que a “competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” (Ibid. p. 40).

Sob tal perspectiva, o trabalho em equipe é apontado como uma das cinco facetas/ características/ atributos/ disposições de um bom professor, aliado a conhecimento (conhecer bem aquilo que ensina), cultura profissional (integrar-se na profissão), tato pedagógico (conquistar os alunos para o trabalho escolar) e compromisso social (atuar para que sejam ultrapassadas as fronteiras que, tantas vezes, são traçadas como destino pela família ou pela sociedade).

Tratar das disposições para agir, contudo, exige chamar atenção para a complexidade da questão. Por isso, faço aqui uma referência ao argumento de Lahire (2005) quanto à necessidade de análise dos múltiplos contextos em que diferentes disposições e competências de um indivíduo se manifestam. Para o autor, a ação não é guiada por disposições definitivamente incorporadas. As disposições são atualizadas nos contextos de ação. Assim, a atualização de determinada disposição pode se efetivar tanto de uma forma apaixonada como por simples rotina ou, mesmo, por obrigação. Conforme realça o autor, a capacidade de fazer algo e o gosto ou desejo de fazê-lo não se encontram associados de modo automático:

---

<sup>35</sup> As demais Propostas são as transcritas a seguir. 1. *Práticas* - A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. 2. *Profissão* - A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. 3. *Pessoa* - A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. 5. *Público* - A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, pp.32, 36, 38, 42)

Revela-se, por exemplo, particularmente útil para distinguir as situações, diferenciar os termos de “disposição” e de “apetência”. O “é mais forte do que eu” que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode tomar diversamente a forma individual de uma paixão (disposição + forte apetência), de uma simples rotina (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um mau hábito ou de uma mania perversa (disposição + nojo, rejeição, resistência em relação a essa disposição). (LAHIRE, 2005, p.20)

O uso do verbo “apetecer” ao final do primeiro parágrafo desta subseção provém justamente da clareza quanto à importância de dissociar competências e apetências também quando se trata de propor alternativas didáticas a uma equipe de professores.

Feitas essas considerações, passo ao relato<sup>36</sup> sobre a realização, no dia 29 de julho de 2016, da Atividade 1 da versão piloto do Caderno de Leitura. O trabalho aconteceu na turma 902 do *campus* Engenho Novo II, que é composta por 35 alunos. Porém, por ser o último dia de aula antes das férias, havia 20 alunos em sala.

Para a projeção do material – salvo em um *pen drive* –, fiz uso do equipamento chamado “laranjão”, um tipo de computador portátil, disponível na Direção Administrativa, que pode ser levado para a sala de aula.

Ao visualizarem a primeira imagem – vários *emoticons* –, os alunos reagiram animadamente e responderam sem hesitação às questões iniciais propostas. Fiz as perguntas em francês, de acordo com o sugerido no Caderno, repetindo-as de modo que compreendessem, e as respostas foram dadas em português, já que a produção oral em francês, para eles, ainda é muito difícil.

O objetivo dessa primeira etapa da atividade era que os alunos estabelecessem pontes entre conhecimentos prévios e o texto que seria apresentado. Objetivo plenamente alcançado, pois, diante do texto a ser analisado, que apresentei em seguida, foram imediatamente capazes de identificar a relação entre o *emoticon* e a imagem central, o que lhes possibilitou formular, em cooperação, hipóteses sobre sentidos do texto. Dessa forma, a etapa seguinte foi de abordagem do impacto e da significância do texto multimodal.

A terceira etapa, cujo objetivo foi de discutir o propósito comunicativo específico do texto, desenvolveu-se com facilidade, pois os alunos já haviam reconhecido que se tratava de uma publicidade. Conseguiram identificar as condições de produção, consumo e distribuição. Assim, associando o nome inscrito no logotipo com a imagem central e a palavra “internet”,

---

<sup>36</sup> Durante a atividade, fiz anotações das falas dos alunos em meu caderno de planos de aulas.

dentro do balão, eles compreenderam a intencionalidade do texto. No entanto, a imagem que integra o logotipo passou despercebida. Precisei fazer perguntas específicas, para que eles a observassem com atenção e comentassem seu significado.

Na quarta etapa, dedicada à análise da composição do texto multimodal, com base em critérios próprios da Gramática do Design Visual, também se deu efetiva participação dos alunos. As respostas aos questionamentos quanto à disposição dos elementos visuais e consequentes efeitos de sentido demonstraram a compreensão de que os elementos são alocados na imagem ou no texto multimodal de modo a sugerir determinadas interpretações.

A imagem central foi evidentemente bem observada e explorada. Detalhes como os olhos, a boca, a saliva e o coração prontamente causaram impacto. Ao contrário das estratégias de estruturação. Ou seja, os elementos de conexão entre imagem e texto verbal – a escolha das cores, da fonte das letras, do posicionamento do logotipo e do texto verbal – não foram mencionados espontaneamente. Tampouco a escolha de elementos para a construção da imagem do personagem como estereótipo de delinquente. Apenas um aluno destacou o uso do gorro associado a bandidos. E, a partir de tal fala, os demais observaram e criticaram a alusão, alegando tratar-se de um pré-julgamento sem fundamento. Tal reação ilustra bem a importância da familiarização dos alunos com textos multimodais e da criação de condições para uma leitura crítica de tais textos.

Vários alunos deixaram claro ser a primeira vez que viam uma publicidade em francês. Disseram que o livro didático não apresenta e os professores nunca têm tempo para trazer algo diferente do que nele é proposto. Muitos admitiram que, mesmo em português, ao lerem uma publicidade, não atentam aos recursos imagéticos, de forma a verificar como são fundamentais para o sentido do texto como um todo.

Apesar de tal tipo de análise ser, até então, desconhecido pelos alunos, eles consideraram interessante investigar a organização dos elementos do texto multimodal, ou seja, a posição de cada um, que denota seu valor informativo em relação aos demais; o maior ou menor destaque dado a determinados elementos; as estratégias para indicar (des)conexão entre eles..

A análise do texto verbal<sup>37</sup>, proposta nas duas etapas seguintes, foi feita com segurança pela turma. Houve uma rica reflexão sobre as escolhas gramaticais, em especial no que se

---

<sup>37</sup> “Savez-vous vraiment qui parle avec votre enfant sur internet?” (“Você realmente sabe quem fala com seu filho na internet?”)

refere à significância do uso do pronome possessivo e a possibilidades de mudanças de pronome (e conseqüentemente, de sentido), entremeada de comparações com nossa língua materna.

Concluimos a atividade com uma avaliação, em conjunto, do processo de compreensão do texto. Propus que comentassem de que modo a análise dos elementos do texto os ajudou a fazer uma interpretação mais complexa a partir de uma postura questionadora, de interação com o texto. Os alunos concordaram que, após a descoberta da necessidade de exploração de todos os elementos que formam o texto, o olhar para ele não é mais o mesmo. Antes, viam a imagem e liam o texto verbal, supondo que a imagem serviria apenas para ilustrar o verbal. Entendendo o quanto de significado cada elemento carrega e como a escolha de cada recurso implica um valor e um sentido próprios, principalmente em textos publicitários, os alunos constataram a importância dessa prática leitora. Ao final, a turma solicitou que outros textos desse tipo venham a ser trabalhados em sala.

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, investiguei possibilidades didáticas que visam à formação de leitores críticos, o que me levou a organizar um suporte pedagógico que propõe encaminhamento inovador, ao menos no que tange à minha prática docente, para atividades de leitura em aulas de FLE, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Não se trata aqui, neste estudo exploratório (GIL, 2010), de descrever uma prática bem-sucedida quanto ao ensino-aprendizagem da leitura. Não por enquanto. Trata-se de documentar as iniciativas de embasamento e formulação de uma proposta que partem de uma professora empenhada em aprofundar a discussão sobre didática com seus pares.

Logo nas definições iniciais quanto ao trabalho, algumas concepções funcionaram como alavancas para o desenvolvimento de minhas reflexões e buscas. Uma das principais refere-se à leitura como “operação inteligente, difícil, exigente”, nas palavras de Freire (2001). Para o autor:

Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.[...] A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, *ler, estudar*, é um trabalho paciente, desafiador, persistente. (FREIRE, 2001, p. 259)

Jamais subestimei a capacidade de compreensão leitora dos alunos. Meus questionamentos voltam-se, invariavelmente, para a possibilidade de que as propostas de leitura feitas em sala de aula consigam mobilizá-los para o trabalho inerente a ler<sup>38</sup>. Em tais questionamentos, aciono outra ideia alicerce, que trago desde que escolhi minha profissão, a de ser “preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 84). Só o desejo de descobrir o que um texto diz pode encorajar o aluno a lê-lo, não no sentido de decodificá-lo, mas no de formular perguntas sobre ele, antes de tudo a si mesmo, e discutir conclusões resultantes de sua “caminhada interpretativa”:

Do ponto de vista pedagógico [...] importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram

---

<sup>38</sup> V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “Nesse ano minha professora nos aproximou mais da cultura da França, trazendo músicas, notícias e propagandas de publicidade de lá, o que foi muito bom. Quando se sabe mais da cultura, como cinema e música principalmente, o aprendizado fica mais fácil e prazeroso”. (F. P.)

acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu [...]. (GERALDI, 1990, p. 271)

Três dos objetivos formulados para as atividades que integram a versão piloto do Caderno de Leitura relacionam-se diretamente a essa concepção pedagógica, refletida no encaminhamento que costumo planejar para qualquer situação didática de leitura: a) estabelecer pontes entre conhecimentos prévios e o texto a ser apresentado; b) formular hipóteses, em cooperação, sobre o texto em foco; c) refletir coletivamente sobre as interpretações feitas acerca do texto. No suporte em foco, são eles os objetivos das duas primeiras propostas de cada atividade (a; b) e o da última proposta de todas (c).

O aprofundamento de meus estudos sobre multimodalidade, já no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, desembocou na hipótese de que propostas de leitura de textos multimodais que circulam na sociedade contemporânea podem ser instigantes para os alunos desde o Ensino Fundamental e favorecer o desenvolvimento de sua capacidade de leitura crítica, se comprometidas com a pedagogia dos multiletramentos, cujo objetivo central é possibilitar um posicionamento reflexivo dos alunos frente aos desafios da sociedade contemporânea – saturada de tais textos, vale ressaltar mais uma vez.

Claramente também influenciou minha investigação a necessidade de questionar o uso didático do texto que tem por finalidade precípua uma abordagem tradicional da gramática da língua francesa. Sempre concordei com Possenti (1996, p. 11): “se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto” (p. 11). E o autor acrescenta:

Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão *sobre* a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras (...). Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo. Pense-se no que aconteceu durante décadas no ensino de línguas estrangeiras: ensinavam-se as regras gramaticais dessas línguas e o resultado era invariavelmente a incapacidade dos alunos de as falarem. Não teria sido mais proveitoso ocorrer o inverso, isto é, que se aprendesse a falar essas línguas, ao invés de falar sobre elas? (Ibid., p. 84)

No que concerne ao ensino de FLE na escola pública em que atuo, duas décadas depois da afirmação acima, ainda predominam os conteúdos gramaticais indicados na grade do guia pedagógico da coleção didática em uso, a qual se converte em programa a ser cumprido pelos professores dos diferentes *campi*. Como esclarece Geraldi:

Qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua, e esta não é portanto a questão. O problema

está em que não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto. (GERALDI, 1990, p. 258)

Uma das soluções para esse problema? Possenti (1996, p. 89) aponta: “a escola deveria acreditar que a saída é ler muito, aumentar o repertório do aluno”. Segue nessa direção a proposta apresentada no produto educacional desta pesquisa, que visa a uma ampliação do trabalho pedagógico, ainda hoje, assentado no uso do livro didático<sup>39</sup>.

Considerando o quanto a leitura de textos multimodais nas salas de aula que conheço ainda é escassa – haja vista o papel de meras ilustrações do texto verbal com frequência atribuído às imagens dos livros didáticos – e reconhecendo o risco de alunos mais jovens, principalmente, lidarem com eles de forma acrítica, como consumidores de informações manipuláveis, busquei critérios de análise que pudessem traduzir-se em desafios didáticos compatíveis com os objetivos da pesquisa. Encontrei-os ao longo do Mestrado, a partir do estudo de suportes teórico-metodológicos em que identifiquei importantes implicações para o ensino de leitura de textos multimodais, a saber, a análise crítica do discurso de Fairclough (2001) e a GDV, formulada por Kress e van Leuween (1996).

No que diz respeito à primeira, concentrei-me em seu pressuposto da necessidade de uma interconexão entre três dimensões de análise: a) do texto como prática discursiva (com foco no propósito comunicativo específico, diretamente relacionado aos contextos de produção textual, consumo visado e distribuição); b) do texto como prática social (com foco nas influências ideológicas hegemônicas sobre as interpretações que dele são feitas); c) do evento discursivo como texto (com foco nos elementos linguísticos). Essa se tornou a fundamentação para duas propostas presentes na sugestão de encaminhamento de cada atividade da versão piloto do Caderno de Leitura. Uma delas, de discussão sobre a intencionalidade do texto a partir da identificação, pelos alunos, das condições de produção (quem produz), consumo (para quem) e distribuição (como e onde é veiculado para chegar à audiência pretendida). A outra, de exploração de sentidos decorrentes da análise de elementos linguísticos, incluindo o léxico, as escolhas gramaticais, a coesão e a estrutura textual.

Sob a perspectiva da gramática de Kress e van Leuween, criada para orientar o exame de imagens, levando em conta a dimensão socioideológica destas, restringi-me a pensar em

---

<sup>39</sup> V. depoimento de aluna no Anexo 7.8.1: “No geral, em todos anos, os professores ensinam da mesma forma, trabalhando bastante a escrita, seja com folhas de exercícios ou com o próprio livro.(...) Devo acrescentar também, que algumas aulas são um pouco monótonas e cansativas de se assistir. Talvez alguns exercícios diferenciados e mais práticos mudassem esta situação”. (J. S.)

estratégias de abordagem da metafunção composicional ajustadas à finalidade de que os alunos, desde o Ensino Fundamental, passem a atentar para o uso de vários recursos multimodais relativos à disposição espacial dos componentes textuais, à relevância dada a determinado elemento dentro da composição e à conexão dos elementos do texto. Com esse embasamento, foram formulados os desafios que têm por objetivo o desenvolvimento da capacidade de, a princípio em colaboração, os alunos investigarem de que forma os elementos do texto multimodal se organizam, isto é, assumem, por sua localização, determinado valor informativo, ganham maior ou menor saliência, agrupam-se ou distanciam-se por meio de estratégias de estruturação.

A hipótese de que os mencionados encaminhamentos didáticos favoreçam o desenvolvimento de uma atitude mais questionadora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental frente a textos multimodais – e, portanto, a formação de leitores críticos – começa a mostrar-se válida. A realização da primeira atividade proposta na versão piloto do Caderno de Leitura, em meados de 2016, transcorreu de acordo com as previsões feitas quanto ao posicionamento crítico dos alunos, como relatado ao final do Capítulo 4.

Encarei tal exposição inaugural da proposta em tela aos alunos como um animador termômetro do potencial impacto sobre sua aprendizagem, que antecipo com segurança ainda maior agora. Mais uma vez, ecoaram em minhas reflexões palavras do grande mestre:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando*, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 1996, p. 118)

A aposta que se traduz na iniciativa de montar a versão piloto de um suporte multimodal suplementar para o planejamento das aulas de FLE respalda-se na convicção de que haverá receptividade ao convite que faço, por meio desse material, a professores cientes da insuficiência das propostas de leitura do Manual de francês adotado, seja no Ensino Fundamental do CPII ou em outra instituição de ensino. Convido-os a fortalecermos a cultura da socialização de ideias e reflexão compartilhada sobre elas

No *campus* Engenho Novo II do CPII, espero que minha equipe se debruce sobre uma proposta que venha a se tornar **nossa**, com a organização em parceria de um Caderno de Leitura que seja um subsídio, em permanente processo de atualização, para o desafiante trabalho de organização do ensino de leitura crítica de textos multimodais nas aulas de FLE. E espero mais ainda: que possamos nos alegrar, já ao longo do próximo ano letivo, com o

sucesso observado na realização das atividades coletivamente planejadas em todas as turmas do 9º ano – ao menos. Alegria resultante do alcance do objetivo de que, a partir de um maior envolvimento com a leitura, nossos alunos estejam se desenvolvendo de forma explícita como sujeitos leitores e ampliando sua capacidade de questionar os textos em todas as áreas de estudo. Como ressalta Silva (2009, p. 28),

[...] nunca é demais lembrar a destinação social escolar e, dentro dela, do trabalho docente: o ensino da leitura crítica vincula-se, necessariamente, a uma concepção progressista de escola, a uma concepção criativa de linguagem e a uma concepção libertadora de ensino. Daí a necessidade de uma discussão coletiva (isto é, do coletivo escolar) a respeito da política e da filosofia que embasam/sustentam as ações da escola.

Sim, também almejo que este estudo, mais amplamente, venha a contribuir para a expansão de práticas pedagógicas voltadas para abordagens críticas de textos multimodais em qualquer área de conhecimento. Sem isso, a escola não estará favorecendo a participação consciente de todos e todas nas práticas letradas contemporâneas. Portanto, este não é um ponto final.

## 6–BIBLIOGRAFIA

ALVES, A. P. *Leitura em Francês Língua Estrangeira: relações entre manual didático e material complementar*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas; área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Francesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n.º 113, pp. 39-50, julho 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf)>. Acesso em setembro/2016.

\_\_\_\_\_. Usos e Abusos dos Estudos de Casos. In: *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129, pp. 637-651, set./dez.2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf)>. Acesso em setembro/2016.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 14, n.º 2, pp. 529-552, jul./dez. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <[www.academia.edu](http://www.academia.edu)>. Acesso em agosto/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação de temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais:*

*ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. *Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BRONCKART, J.-Paul. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: *Research on Child Language Acquisition*. New-York: Cascadilla Press, 2001, pp. 1-16.

CIPRIANI, R. Biografia e Cultura: da Religião à Cultura. In: SIMSON, O. R. M. von (Org.). *Experimentos com Histórias de Vida (Itália – Brasil)*. São Paulo: Vértice /Revista dos Tribunais, 1988, pp. 106-142.

CONNERTON, P. *Critical sociology*. Harmondsworth: Penguin, 1976.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 131-144.

FAIRCLOUGH, N. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. In: *Journal of Pragmatics*, n.º 9, pp. 739-763, 1985.

\_\_\_\_\_. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, pp. 77-104.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <[www.educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://www.educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em setembro/2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/.../pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf>>. Acesso em setembro/2016.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 15, n.º 42, pp. 259-268, ago 2001. On-line version ISSN 1806-9592. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)>. Acesso em setembro/2016.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GARNIER, F. ; HEURLEY, L. (2003). La compréhension des consignes écrites. In : Gaonac'h, D. & Fayol, M. (dir.). *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*. Paris: Hachette éducation. pp. 114-136.

GERALDI, J. W. *Linguagem, interação e ensino*. Campinas, 1990. Tese (Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br)>. Acesso em setembro/2016.

\_\_\_\_\_. A presença do texto na sala de aula. In: Gláucia Muniz P. Lara (org). *Língua(gem), texto, discurso – entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. Disponível em: <[www.lettras.ufmg.br](http://www.lettras.ufmg.br)>. Acesso em setembro/2016.

GIL, A. C. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro; Record, 2013.

HALLIDAY, M. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold,

1985. JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal Literacie*. New York: Peter Lang, 2003.

HAMON, Laurence. *Inventaires d'aides dans les environnements multimédia d'apprentissage et propositions d'aides multimodales*. V.10, n.º 1, 2007: spécial Tidilem.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000 a.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000 b, pp. 223-243.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n.º 53, pp. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>

KRESS, G. *Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation*. In: London: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (Ed.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London: Routledge, 1998, pp. 53-79.

\_\_\_\_\_. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000, pp. 153-161.

KRESS, G.; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*. Estudios del discurso: introduction multidisciplinaria. V. 1. Barcelona: Gedisa editorial, 2000, pp. 373-416.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

\_\_\_\_\_. *Colour as a semiotic mode: notes for a Grammar of colour*. Sage publications, London, v.1, 2002.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa, n.º 49, pp. 11-42, 2005. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/49/517.pdf>. Acesso em outubro/2016.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2010. p.49(2): 455-479. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em agosto /2015.

MAGALHÃES, I. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, v. 21, número especial, pp. 1-9, 2005.

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

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 81-106.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Leitura em língua estrangeira na escola*. Santa Maria, UFSM, 1998.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista Educación*, 2010 - ince.mec.es. Disponível em:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em julho/2014.

\_\_\_\_\_. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em:  
<[www.etepb.com.br/arq.../2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq.../2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)>. Acesso em outubro/2016.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [www.academia.edu](http://www.academia.edu). Acesso em agosto/2015.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4a. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009. SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge. 1984.

\_\_\_\_\_. *Cross-Cultural Approaches to Lyteracy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, Estados Unidos, v. 5, n.º 2, pp. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n.º 8, pp. 465-488, 2007. Disponível em: [www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876](http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876). Acesso em setembro/ 2015.

WODAK, R. De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, pp. 17-59.

## 7- ANEXOS

### 7.1 Página 32

Objetivos Didáticos	Unidade
Descrever seu quarto e os cômodos da casa. Localizar objetos. Contar um dia no passado. Falar de suas tarefas cotidianas.	3
Comentar e comparar os preços. Compreender os números altos. Pedir informações. Telefonar. Contar fatos passados.	4
Fazer compras. Expressar seus gostos e preferências. Expressar uma necessidade e encomendar uma refeição. Compreender uma receita de cozinha e qualificar a comida.	5
Fazer perguntas. Expressar a negação. Explicar um procedimento e expressar a cronologia dos acontecimentos. Dar indicações e contar uma notícia.	6

Quanto aos critérios de avaliação definidos para cada unidade, são dois os que fazem menção à leitura (grifos nossos): “Escutar, compreender e **saber extrair informações tiradas de um texto escrito** ou oral **ou ainda de uma imagem**, e ser capaz de se comunicar sobre o assunto tratado de maneira informal em sala.” (unidades 3 e 6 – nesta, sem a referência a imagem); “**Reconhecer a ideia geral e extrair a informação específica de textos escritos**, discursos orais **ou imagens**, em contextos diversos e variados.” (unidades 4 e 5 – na primeira, sem a referência a imagens).

## 7.2 Página 33

São estas as orientações:

- “Descrever o desenho da seção ‘Que desordem!’ com os alunos. Escrever no quadro as palavras novas.” (Unidade 3, lição 3, atividade 1);
- “Pedir aos alunos para descrever os desenhos da atividade. Anote as palavras novas no quadro.”; “Veja os desenhos da atividade 1 e peça aos alunos para descrevê-los. Escrever as palavras novas no quadro.” (Unidade 4, lição 1 e lição 3);
- “Ver o primeiro desenho da atividade 1 com os alunos. Perguntar a eles quais são os alimentos representados. Escreva as palavras novas no quadro. Depois, peça aos alunos para imaginar a história do segundo desenho.”; “Veja com os alunos as imagens da atividade 1. Descreva-as e anote as palavras no quadro.” (Unidade 5, lição 2 e lição 3);
- “Veja o documento e peça aos alunos para descrever as fotos”; “Veja com os alunos as imagens da atividade 1. Peça aos alunos para descrevê-las. Escreva as palavras novas no quadro.” (Unidade 6, lição 1, atividade 1 e lição 2).

Nos quadros de competências de base referentes às Unidades 4, 5 e 6, apenas uma diz respeito estritamente à leitura: “Saber ler os textos em francês e ampliar, assim, seus conhecimentos e favorecer o acesso às diversas fontes de informação, de comunicação e de aprendizagem”. A ela, são relacionadas as seguintes atividades:

- Unidade 4: 6, 7, 8 (p. 47), 1 (p.48);
- Unidade 5: 1, 2, 3, 4 (pp. 56-57), 1,2 (p. 58);
- Unidade 6: 1 (p.62), 1, 2, 3, 4, 5 (pp. 66-67).

No entanto, em várias delas, a leitura de imagens e/ou de fragmentos de textos verbais (p. 47, atividades 6, 7, 8; pp. 56-57, atividades 1, 2, 3, 4; p. 62, atividade 1; p. 67, atividades 2, 3) é instrumento para a realização de propostas relativas ao desenvolvimento da compreensão/expressão oral ou à aprendizagem de conteúdos gramaticais. Outras (p. 67, atividades 4, 5) sequer se referem à leitura de textos, como revelam seus enunciados, respectivamente: “Conte uma pequena história. Seus colegas adivinham se é verdadeiro ou falso.”; “Recoloque as frases em ordem”.

### 7.3 Página 34

Mais à frente, abordaremos as atividades das páginas 48, 58 e 66 que integram o rol das que aparecem associadas, no guia, à competência de comunicação linguística concernente a saber ler.

A análise do tratamento dado à leitura no material destinado ao 9º ano revela, ainda, mais algumas propostas que explicitam, por meio de enunciados do tipo *Leia o(s) texto(s)*, a intenção de promover o exercício da compreensão escrita (pp. 38<sup>40</sup>, 39<sup>41</sup>, 59, 68). Três deles antecedem informações introdutórias a debates sobre o assunto em foco (p. 38, atividade 3; p. 39, atividades 4, 6) e as questões formuladas não exigem a compreensão dos textos apresentados. A respeito do texto da página 38 (atividade 1), não há qualquer pergunta. As questões vinculadas aos outros dois enunciados (p. 59, atividade 3; p. 68, atividade 3) figuram em tabela adiante.

Nos demais enunciados em que a leitura é explicitamente requisitada, ela serve a explicações gramaticais (“Leia este teste e responda às perguntas no seu caderno.”: p. 37, atividade 5; “Comente esta pirâmide.” : p. 54, atividade 3) ou à retomada de textos orais (“Escute, leia a entrevista e responda às perguntas.” ; p. 64, atividade 1). Vale registrar, contudo, a ocorrência de uma efetiva proposta de leitura de legendas na letra b desta última atividade mencionada.

Quatro páginas *Leitura* (pp. 36, 46, 56, 66) integram o caderno de atividades. Tipificaremos posteriormente as questões que ali se encontram. Além dessas, localiza-se à página 57 uma atividade de leitura de listas de ingredientes de receitas culinárias (“Associe as especialidades aos ingredientes”). Importante destacar que, no guia pedagógico da coleção, o quadro de competências de base relativo a cada unidade não faz referência às propostas de tal caderno.

Todos os textos do Manual foram produzidos ou adaptados (sem indicação de fontes) para uso didático. Isto é, nenhum texto autêntico é apresentado ao aluno. Cabe mais uma vez, embora em contexto diverso, a crítica de Marcushi (2008, p. 269): “Os textos trabalhados nos manuais escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia a dia.” As tabelas a seguir sintetizam o estudo acerca das perguntas de compreensão escrita em *Pixel 2*, baseado em tipologia desenvolvida pelo referido autor (Ibid., p. 271).

<sup>40</sup> Enunciado da atividade 1: “Leia o texto”. Enunciado da atividade 3: “Leia e responda às perguntas.”.

<sup>41</sup> Enunciado da atividade 4: “Leia estes testemunhos”. Enunciado da atividade 6: “Leia o texto. Você pensa que é necessário um computador e/ou uma televisão no seu quarto?”.

<b>ONDE ENCONTRAR</b>	<b>ENUNCIADO</b>	<b>TIPO DE PERGUNTA</b>
<i>Unidade 4, Civilização,</i> p. 48, atividade 1	O que você pode fazer na França sem dinheiro?/ Que condições são necessárias para trabalhar na França?	OBJETIVAS
<i>Unidade 5, Civilização,</i> p. 58, atividade 1	Como nomeamos as refeições na França e no Canadá? / Compare as refeições na França e no Canadá.	OBJETIVAS
<i>Unidade 5, Civilização,</i> p. 58, atividade 2	Compare com uma refeição tradicional em seu país: horários, ordem dos pratos, composição da refeição, etc.	SUBJETIVA
<i>Unidade 5, Civilização,</i> p. 59, atividade 3	Leia os documentos. Quais regras de boas maneiras você conhece?	VALE-TUDO
<i>Unidade 6,</i> p. 66, atividade 1	Quais são os índices?/ O que descobrimos a partir desses índices?	OBJETIVAS
<i>Unidade 6, Civilização,</i> p. 68, atividade 3	Qual setor/área você prefere? Por quê?	VALE-TUDO

Tabela 1

<b>ONDE ENCONTRAR</b>	<b>ENUNCIADO</b>	<b>TIPO DE PERGUNTA</b>
<i>Unidade 3, Leitura p. 36, atividades 1, 2</i> <i>TESTE : VOCÊ É UMA FADA DO LAR ?</i>	Responda às perguntas da sondagem./ Calcule seu escore e leia o perfil correspondente.	VALE-TUDO
<i>Unidade 4, Leitura, p. 46, atividade 2</i> <i>UM PRESENTE PARA A FESTA DAS MÃES</i>	Associe os textos aos objetos.	OBJETIVA
<i>Unidade 5, Leitura, p. 56, atividade 2</i> <i>COZINHA E TRADIÇÃO...</i>	Quando festejamos a festa do Candelabro?/ De onde vem essa tradição?/ Qual prato é preparado para essa festa?/ Qual é a tradição da festa do Candelabro?	OBJETIVAS
	Em seu país, acontece a festa do Candelabro?	IMPOSSÍVEL
	Existe em seu país uma tradição culinária que seja semelhante à festa do Candelabro?	VALE-TUDO
<i>Unidade 6, Leitura, p. 66, atividade 2</i> <i>FÓRUM DE DISCUSSÕES...</i>	Identifique os verbos e complete os quadros.	METALINGUÍSTICA

Tabela 2



Caro(a) professor(a),

Sou atualmente mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da Profª Drª Flávia Vieira da Silva do Amparo, em que pretendo analisar como a leitura é abordada no material didático de francês utilizado por nossa equipe e como a leitura de textos multimodais é inserida em nossa prática.

Para isso, gostaria de contar com a sua colaboração em responder ao questionário em anexo, que trará subsídios para uma investigação adequada.

Gostaria de deixar claro que seu nome será mantido em sigilo e que as informações reveladas aqui serão usadas apenas para fins acadêmicos. Quero ressaltar, também, seu direito de retirar-se da pesquisa em qualquer momento de seu andamento e que os resultados obtidos com a sua colaboração serão enviados ao seu endereço eletrônico assim que estiverem prontos.

Desde já agradeço sua disponibilidade e colaboração,

Profª Érica Barreiros de Assis Mascarenhas  
ericabarreiros@gmail.com

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

1- Há quantos anos é professor(a) de francês em escola pública?

\_\_\_\_\_

2- Quais são suas turmas este ano no Colégio Pedro II?

\_\_\_\_\_

3- Usa o livro didático em todas as aulas? Por quê?

---

---

---

4- Como descreveria as propostas de leitura predominantes no livro adotado pelo Colégio?

---

---

---

5- No livro didático adotado, encontram-se atividades para desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos em que em que linguagem verbal e não verbal funcionam em interação? Se for o caso, enumere-as.

---

---

---

6- Você considera necessário planejar leituras extras para suas aulas? Se for o caso, justifique e aponte os gêneros textuais.

---

---

---

7- Em suas aulas, após a leitura de um texto, é necessariamente feita uma exploração gramatical? Justifique.

---

---

---

8- De que forma você pretende que suas aulas contribuam para a formação do aluno leitor crítico em francês?

---

---

---

9- Como você avalia a formação de seus alunos como leitores críticos em francês?

---

---

---

## ANEXO 7.6.1 – Respostas do questionário

### ► Professor/Professora A

1- Há quantos anos é professor(a) de francês em escola pública? Há 27 anos.

2- Quais são suas turmas este ano no Colégio Pedro II?

9º ano: 901 e 904/ 3ª série: 1303, 1305 e 2304 (as duas últimas divididas com Espanhol)/ 7º ano: 701, 703 e 706 (enquanto não chega novo professor)

3- Usa o livro didático em todas as aulas? Por quê?

Nas turmas de 7º e 9ºano sim, porque os livros apresentam bastante material (textos e exercícios) e nem sempre há tempo para outras atividades. Acrescento apenas explicações que são copiadas no caderno. No caso da 3ª série do Ensino Médio, há conteúdos que não estão no livro e outros que devem ser aprofundados. Além disso, é necessário trabalhar outros tipos de texto.

4- Como descreveria as propostas de leitura predominantes no livro adotado pelo Colégio?

Pixel → No volume 1, há mais atividades objetivas e, no 2, há sempre perguntas sobre o texto. Na parte final (“Civilisation”), dos 2 volumes, as perguntas envolvem o aluno e a situação no seu país. No cahier d’activités, há uma maior diversidade de exercícios sobre os textos.

Et toi? 3 → Os exercícios propostos sobre os diálogos são mais superficiais, há maior diversidade de exercícios nos textos apresentados no final de cada unidade.

5- No livro didático adotado, encontram-se atividades para desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos em que em que linguagem verbal e não verbal funcionam em interação? Se for o caso, enumere-as.

## Pixel

Além das imagens colocadas para ilustrar os textos ou para apresentar parte do vocabulário, há as seguintes atividades: associar textos às imagens correspondentes; completar diálogos ilustrados com expressões relacionadas ao texto principal; colocar imagens na ordem, de acordo com o texto; escolher as imagens relacionadas ao texto.

6- Você considera necessário planejar leituras extras para suas aulas? Se for o caso, justifique e aponte os gêneros textuais.

No caso do 7º e 9º anos, não dispomos de muito tempo e há textos nos 2 livros. Na 3ª série, é fundamental. Geralmente, são textos de revistas, jornais, alguns são tirados de provas de Vestibular. Quando é possível, fazemos a leitura de um livro feito para adolescentes, adequado ao nível deles.

7- Em suas aulas, após a leitura de um texto, é necessariamente feita uma exploração gramatical? Justifique.

Quando o texto está no livro, normalmente sigo a orientação proposta. No caso das leituras extras da 3ª série, o principal é sempre a interpretação, mas, muitas vezes, o texto serve para apresentar um conteúdo gramatical (sempre vinculando à compreensão).

8- De que forma você pretende que suas aulas contribuam para a formação do aluno leitor crítico em francês?

Acho importante que o aluno leia textos com diferentes temáticas, de diferentes tipos e que as questões de interpretação levem a uma leitura mais aprofundada e, portanto, uma visão mais precisa do assunto.

9- Como você avalia a formação de seus alunos como leitores críticos em francês?

No Ensino Fundamental, a interpretação é mais objetiva, prende-se ao tema/vocabulário trabalhados em sala. No Ensino Médio, é possível ler textos mais variados com uma interpretação mais aprofundada. Acredito que o aluno que se interessa tem base para ser um leitor mais autônomo e crítico.

► **Professor/Professora B**

1- Há quantos anos é professor(a) de francês em escola pública? Há 15 anos.

2- Quais são suas turmas este ano no Colégio Pedro II?

Turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio.

3- Usa o livro didático em todas as aulas? Por quê?

Não. O uso que faço do livro Didático é intercalado com atividades *hors-méthode*, tais como música, videoclipe, leitura de artigos, exercícios de gramática e filmes.

4- Como descreveria as propostas de leitura predominantes no livro adotado pelo Colégio?

Essas leituras tentam trazer assuntos da atualidade, ligados à vida dos estudantes adolescentes.

5- No livro didático adotado, encontram-se atividades para desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos em que em que linguagem verbal e não verbal funcionam em interação? Se for o caso, enumere-as.

Sim, como trechos de livros e páginas de blogs e sites, assim como, a transcrição de diálogos.

6- Você considera necessário planejar leituras extras para suas aulas? Se for o caso, justifique e aponte os gêneros textuais.

Sim. Geralmente proponho a leitura de alguns artigos de jornais, revistas e sites da Internet.

7- Em suas aulas, após a leitura de um texto, é necessariamente feita uma exploração gramatical? Justifique.

Nem sempre. Algumas vezes a proposta é transdisciplinar, tendo como objetivo o debate em torno de algum assunto ligado à atualidade. Outras vezes o objetivo é apresentar algum ponto de gramática a partir da exploração textual.

8- De que forma você pretende que suas aulas contribuam para a formação do aluno leitor crítico em francês?

Em primeiro lugar, as propostas feitas em sala de aula de FLE devem despertar no aluno leitor o interesse de ir além nas suas leituras pessoais, trazendo para a sua prática intelectual o interesse por assuntos de cultura geral e francófona.

9- Como você avalia a formação de seus alunos como leitores críticos em francês?

Acredito ser razoável, para que fosse uma formação ideal precisaríamos de mais tempo para trabalhar de forma mais ampla e eficaz.

► **Professor/Professora C**

1- Há quantos anos é professor(a) de francês em escola

pública? Há 3 meses.

2- Quais são suas turmas este ano no Colégio Pedro II?

Possuo turmas do 9º ano (902 e 903), do 8ºano (803, 804 e 806) e uma turma do 2ºano (1203).

3- Usa o livro didático em todas as aulas? Por quê?

Sim. Utilizo o livro didático porque é o material adotado pela instituição e porque há algumas atividades interessantes para trabalhar em sala de aula como, por exemplo, as propostas de produção e compreensão oral e atividades de léxico.

4- Como descreveria as propostas de leitura predominantes no livro adotado pelo Colégio?

As propostas de leitura predominantes no livro constituem as atividades de contextualização da gramática; isto é, as atividades de compreensão foram elaboradas tendo como foco o ensino da gramática. As questões ou atividades de compreensão existentes são conhecidas como questões de conhecimento global, pois há perguntas do tipo: quem? quando? Onde? Por quê? etc. Considero este tipo proposta importante, porém estes anos de escolaridade já demandam por outros tipos de questões como, por exemplo, inferenciais, explicativas e entre outras.

5- No livro didático adotado, encontram-se atividades para desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos em que em que linguagem verbal e não verbal funcionam em interação? Se for o caso, enumere-as.

Sim. O livro apresenta textos em que a linguagem verbal está presente em todos os níveis de escolaridade. O tipo textual predominante é o diálogo sempre associado à imagens relacionadas com o contexto do tema a ser desenvolvido.

6- Você considera necessário planejar leituras extras para suas aulas? Se for o caso, justifique e aponte os gêneros textuais.

Sim. Gostaria de trabalhar com artigos, charges ou contos no 9º ano e no 2º ano já que o livro didático apresenta textos ou diálogos muito curtos, de certa forma evidenciando o ponto gramatical. Eu planejo leituras e outras atividades, porém estas propostas não são trabalhadas em sala de aula por conta de outras questões como calendário, conteúdos, etc.

7- Em suas aulas, após a leitura de um texto, é necessariamente feita uma exploração gramatical? Justifique.

Não. Porém, na maioria da lição, a dinâmica do livro didático para a apresentação de novos conteúdos surge associada à questão gramatical. Julgo importante contextualizarmos a gramática, pois estas propostas permitem uma compreensão global que também é fundamental para o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais de escolaridade, mas são tipos de pergunta do tipo “a cor do cavalo branco”, segundo Marcushi.

8- De que forma você pretende que suas aulas contribuam para a formação do aluno leitor crítico em francês?

Além de trabalhar a compreensão global dos alunos, procuro sempre complementar as questões e trabalhar com questões mais aprofundadas, fazendo alusões a outros textos ou situações, para que os alunos possam construir suas reflexões e compartilhar ideias ou opiniões similares ou não. De toda forma, eu procuro complementar estas questões e desenvolver uma discussão.

9- Como você avalia a formação de seus alunos como leitores críticos em francês?

No ensino fundamental como, por exemplo, no 8º ano, percebo que os alunos têm muito dificuldade de compreensão, pois eles possuem dificuldade até mesmo em decodificar signos linguísticos de língua francesa, compreendê-los e construir sentidos. No 9º ano, a situação não é muito diferente, mas alguns alunos já criam suas hipóteses, construindo algum sentido. E no 2º ano, eu diria que os alunos já possuem uma compreensão mais abrangente de acordo com os critérios de compreensão do A2 do quadro de referência para línguas, por exemplo.

#### ► **Professor/Professora D**

1- Há quantos anos é professor(a) de francês em escola pública? Há 3 anos e meio. 2- Quais são suas turmas este ano no Colégio Pedro II?

Em 2015 sou responsável por 5 turmas do 6º ano, 2 de 8º ano e 1 da 1ª série.

3- Usa o livro didático em todas as aulas? Por quê?

Praticamente em todas, exceto quando faço uso de material extra. Como a nossa escola é conteudista, o livro didático organiza o andamento e a organização desse conteúdo a ser cumprido.

4- Como descreveria as propostas de leitura predominantes no livro adotado pelo Colégio?

Nos novos livros didáticos adotados desde o ano passado pelo colégio para o ensino fundamental (Pixel 1 e 2), as propostas de leitura estão sempre presentes nas páginas “Civilisation” no livro texto e nas páginas “Lecture” do cahier d’exercices, sempre com uma abordagem cultural.

5- No livro didático adotado, encontram-se atividades para desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos em que em que linguagem verbal e não verbal funcionam em interação? Se for o caso, enumere-as.

Sim, os textos são acompanhados sempre de uma ou mais imagens.

6- Você considera necessário planejar leituras extras para suas aulas? Se for o caso, justifique e aponte os gêneros textuais.

Sem dúvida. Eu, particularmente, sinto muita falta do texto jornalístico.

7- Em suas aulas, após a leitura de um texto, é necessariamente feita uma exploração gramatical? Justifique.

Não necessariamente, mas é sempre um bom “pretexto” para rever conteúdos já explorados no livro didático.

8- De que forma você pretende que suas aulas contribuam para a formação do aluno leitor crítico em francês?

Eu tenho a pretensão que eles possam ter a chance de, a partir da leitura, conhecer melhor a cultura do outro, tanto pelos textos literários como pelos textos literais. É importante que, se tornando um leitor crítico em língua estrangeira, ele se torne um cidadão do mundo.

9- Como você avalia a formação de seus alunos como leitores críticos em francês?

Mediana para os alunos que param seus estudos no 9º ano e satisfatória para os alunos que prosseguem no ensino médio.

## ANEXO 7.7

### Relato sobre realização da **Atividade 1**

Professor: Luiz Paulo Monteiro

No dia 17 de setembro de 2016, desenvolveu-se no campus Realengo II, na turma 903, composta por 33 alunos, a atividade 1 do Caderno de Leitura.

O professor fez uso do projetor conhecido como “Laranjão”, computador portátil, disponível para os professores na Bedelaria do Campus, para assim, projetar as imagens contidas em um pen drive. As primeiras imagens apresentadas foram os *emoticons*, o que gerou uma efusiva participação dos alunos. Depois de alguns instantes, o professor pediu que mantivessem a ordem, levantando o braço para que pudessem participar. No momento posterior a isso, os alunos responderam de modo extremamente satisfatório às questões propostas pelo Caderno de Leitura. Destacamos que os alunos, em sua maioria, relataram que só usam os *emoticons* com pessoas íntimas e para facilitar a escrita. As questões foram feitas em francês e as respostas em português, salvo raros casos de alguns poucos alunos que tentaram usar adjetivos em francês para identificar os *emoticons*.

Com a apresentação da segunda imagem, os alunos, de pronto, associaram a imagem anterior àquela apresentada na publicidade, alcançando, assim, a relação esperada entre a primeira imagem e a segunda. Alguns pontos foram destacados pelos alunos, como por exemplo, a presença de saliva no expelir do coração, que pode nos remeter à ideia animalesca do caçador diante de sua caça. Ao mesmo tempo, conforme alguns alunos, essa mesma saliva causaria nojo ao leitor, chocando-o. As respostas dos alunos permitiram ao professor encaminhá-los a outras relações de sentido no que diz respeito ao conteúdo do texto. Houve, então, a ocasião em que os próprios alunos compreenderam que a imagem era parte integrante do texto, ou seja, conseguimos atestar a relevância do uso do texto multimodal na prática de leitura em francês.

No que se trata especificamente do texto, duas questões foram transcritas do Caderno de Leitura para o quadro, divididas em itens a e b, onde se leu:

- a) Qui a élaboré cette publicité? (R: L'organisation "innocence en danger").
- b) À qui est destinée cette pub? (R: Aux parents des enfants et des pré-adolescents).

Com essas perguntas transcritas, os alunos responderam efetivamente em francês, visto que foram previstos entre 5 e 10 minutos para que respondessem e os mesmos receberam este

direcionamento de uso da língua. Os alunos que, normalmente, reclamam de dificuldade de leitura e compreensão de textos em francês não se manifestaram nesse sentido. Os elementos visuais foram ainda explorados; destaca-se a utilização da touca por parte da personagem associada ao *emoticon* que representa o beijo enviado. Alguns alunos acharam que não havia relação entre a touca e a representação do malfeitor. Com outros indícios, os alunos conseguiram associar a imagem mostrada à representação do encapuzado que esconde o rosto para cometer seus crimes.

Depois, com as outras questões, foi fomentada a discussão para que eles chegassem à questão do crime de pedofilia. A partir de então, os alunos alcançaram outros aspectos não percebidos até então, como o termo “inocência” que nomeia a organização e sua associação ao universo da criança. Os alunos criticaram a conduta dos pais que selecionam possíveis ou prováveis pedófilos que poderiam agredir seus filhos. Na opinião do alunado, os pais devem sempre estar atentos à conduta das pessoas que cercam uma criança, independentemente de quem seja e de sua importância social. Além disso, os alunos ressaltaram que o uso da internet deveria sempre ser vigiado pelos responsáveis de uma criança, pois há várias vantagens que são oferecidas em uma ação maliciosa que a mente infantil não seria capaz de identificar.

O uso desse material permitiu que o professor propusesse aos seus alunos que eles trouxessem, na aula seguinte, publicidades brasileiras destinadas a campanhas contra a pedofilia em uma atividade intercultural de comparação de modos de leitura e abordagem dessa questão violenta que atinge tanto o Brasil quanto a França. O engajamento do alunado foi imediato, sem reclamações, e esses alunos declararam que teriam como fonte primeira a internet.



Caro(a) aluno(a),

Sou atualmente mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da Profª Drª Flávia Vieira da Silva do Amparo, em que analiso as propostas de leitura feitas nas aulas de francês às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental aqui do *campus* Engenho Novo II.

Gostaria de contar com a sua colaboração nesse trabalho. A ideia é incluir na minha dissertação parte de suas memórias sobre os quatro primeiros anos de estudos de francês no CP II, isto é, sobre as aulas do 6º ao 9º ano. Para isso, convido você a produzir um texto de registro das lembranças que guarda desse tempo em que começou a aprender francês. Tenha certeza de que será fundamental conhecer o que todos os alunos do 9º ano têm a dizer a mim e demais professores a respeito do ensino-aprendizagem de francês nesse período.

Caso aceite meu convite, será o caso, então, de você recuperar na memória e expressar por escrito, em português, experiências pessoais, impressões, opiniões. Como “aquecimento”, pense agora mesmo no que escreveria sobre os Manuais que utilizou, as atividades “extras” que foram realizadas, o conjunto das aulas... Só recomendo que não cite os nomes de seus professores; basta referir-se a cada um, se necessário, como o(a) professor(a) de tal ano, está bem? E, quanto a sua aprendizagem, o que foi mais marcante? Como caracteriza seu interesse pelo idioma, quais as maiores dificuldades encontradas e principais conquistas, que autoavaliação faz de seu desempenho atualmente, em especial, quanto à leitura? O que costuma ler hoje? Lê bem, razoavelmente, mal? Considera que reconhece a ideia central e

sabe extrair informações específicas de textos em francês?... Por fim, para os próximos anos, você na certa tem sugestões a fazer!

De verdade, estou muito curiosa para ler seu texto. Peço que ele tenha a melhor apresentação possível (claro!), que seja entregue em folha de tamanho ofício e que você utilize um dos lados de cada folha, apenas, porque isso facilitará a organização de um portfólio, em que pretendo reunir todo o material que me for entregue. Aliás, se puder incluir fotos referentes ao que vai escrever, será excelente.

Quero deixar claro que, se você desejar, seu nome será mantido em sigilo e que os pontos de vista revelados nos textos serão usados exclusivamente para fins acadêmicos. Não perca de vista que os prováveis leitores de suas memórias serão, em sua maioria, professores que buscam o permanente aprimoramento do ensino de francês língua estrangeira.

Desde já agradeço de coração sua disponibilidade em contribuir com meu trabalho.

Profª Érica

## ANEXO 7.8.1 – Respostas recebidas

**Enviada por F. P. – 902**  
**Em 28/11/2016. Por e-mail.**

Confesso que quando entrei para o Colégio Pedro II, no 6º ano, a ideia de estudar francês não me animou muito. Não tinha interesse na língua, era algo que eu nunca havia tido contato na minha vida, e seria uma matéria a mais para estudar, o que na época não me agradava muito. A minha primeira aula de francês foi na primeira segunda-feira do ano letivo, nos dois últimos tempos. A professora nos passou algo bem básico, nos ensinou a dizer nosso nome, idade e onde morávamos. Assim, cada um teria que se apresentar em voz alta em francês. Pronto, já odiei, meu primeiro dia de aula, não conhecia ninguém e teria que falar em francês em voz alta para toda a turma. Tímida do jeito que era, morri de vergonha. Mas tudo bem, ninguém dominava a língua e, assim como eu, muitos erraram. No 6º ano eu não ligava muito, estudava francês apenas para a prova, não ia mal nas avaliações, mas não fazia parte das minhas matérias preferidas. No 7º ano meu professor passou um filme francês – se eu não me engano foi “A Guerra dos Botões” – em um dos primeiros dias de aula. Adorei o filme, tanto que depois o procurei na internet para ver de novo. Assim, fui conhecendo outros filmes franceses, aqueles famosos como O Pequeno Nicolau, O Fabuloso Destino de Amélie Poulain, Intocáveis, Tomboy, etc. Vi muitos filmes com a atriz Audrey Tautou, e assim fui criando mais afinidade com o francês. Comecei a levar a matéria mais a sério, e no 8º ano já sabia que iria escolher francês para cursar no ensino médio. No 9º ano apareceu a oportunidade de fazer aulas preparatórias de francês no colégio para o DELF, assim me inscrevi por vontade própria. Já estava nos meus planos fazer um curso de francês fora do colégio, para aprender mais a língua. Fiz as aulas preparatórias e há poucas semanas fiz a prova do DELF, o que foi uma ótima oportunidade que o colégio e a equipe de francês deram a mim e a outros alunos. Nesse ano minha professora nos aproximou mais da cultura da França, trazendo músicas, notícias e propagandas de publicidade de lá, o que foi muito bom. Quando se sabe mais da cultura, como cinema e música principalmente, o aprendizado fica mais fácil e prazeroso. Como já disse, escolherei francês para cursar no ensino médio, e pretendo fazer um curso quando estiver na faculdade. Acho que minha experiência com francês até agora foi a melhor possível, e estudar a língua não é mais só uma obrigação pra mim.

**Enviada por G. A – 902.  
Em 20/11/2016. Por e-mail.**

Meu aprendizado em Francês começou em 2013, quando entrei para o 6º ano. A princípio achei a língua bem diferente das quais já tenho algum conhecimento (Inglês e Espanhol), essa última estudei somente por um ano, mas tenho vontade de aprender mais sobre ela.

Na minha opinião, quanto mais línguas uma pessoa fala, melhor será para o seu desempenho acadêmico, além de ser atraente falar outras línguas. Isso foi primordial para eu começar a gostar de Francês.

Gostei de todas as atividades e trabalhos já feitos durante esses quatro anos nessa disciplina. Lembro que alguns professores passaram vídeos, levaram música ou algo interessante, como nesse ano que a professora levou uma publicidade francesa que tratava do perigo da internet e que fazia uma alusão aos emoticons.

Atualmente acho que consigo interpretar bem os textos que estão de acordo com o meu nível e me expressar, porém acredito que a pronúncia ainda precisa ser um pouco lapidada.

Fiz o DELF A1, espero ter bom resultado e pretendo daqui a alguns anos estudar na Aliança Francesa.

**Enviada por J. S. – 902  
Em 14/11/2016. Por e-mail.**

Ao longo destes quatro anos de aulas de francês no Colégio Pedro II, todos os professores foram ótimos. Embora meu interesse e afinidade pela matéria não sejam grandes, minhas notas sempre foram boas e agradeço por isso a eles. Porém, devo admitir que houve uma grande baixa de média no início desse ano, provavelmente devido ao aumento de dificuldade da matéria, nada relacionado a alguma mudança no ensino escolar.

No geral, em todos anos, os professores ensinam da mesma forma, trabalhando bastante a escrita, seja com folhas de exercícios ou com o próprio livro. Uma área que eu gostaria que fosse mais explorada é a fala. Tenho um pouco de dificuldade e acho bastante interessante, algo na pronúncia francesa é charmoso. Gostaria de aprender. Devo acrescentar também, que algumas aulas são um pouco monótonas e cansativas de se assistir. Talvez alguns exercícios diferenciados e mais práticos mudassem esta situação.

Foram anos muito construtivos. Consigo compreender textos em francês e até mesmo dizer algumas frases para pedir informações, por exemplo. Muito obrigado por todos os anos de ensino!

**Enviada por L. D. – 902**  
**Em 07/12/2016. Por e-mail.**

Os materiais de estudo (livros, caderno, folhas extras...) sempre foram muito completos, porém a parte de leitura não era muito atrativa. As aulas em si costumavam seguir o mesmo formato: a leitura do texto, passagem de conteúdo para o caderno e, às vezes, algum exercício. Um ou outro professor se preocupava em passar um pouco mais da questão cultural durante as aulas, o que poderia ter feito eu me interessar um pouco mais pelas aulas nos primeiros anos (6º e 7º anos).

Gosto muito da língua em si, mas não tenho muito interesse em aprender do jeito que é ensinado atualmente na escola – com aulas de formato repetitivo e leituras com temas não muito atrativos. Além dos textos tratarem do cotidiano, eles também poderiam tratar de assuntos mais diversificados, curiosidades culturais etc.

Minhas maiores dificuldades sempre foram com relação a vocabulário e à parte oral. No entanto, sinto que avancei no quesito leitura: consigo compreender o tema principal de um texto e, dependendo, consigo extrair informações específicas.

**Enviada por M. E. M. – 902**  
**Em 22/11/2016. Pelo Facebook (mensagem privada).**

O ensino de francês no meu colégio é muito bom, pois os professores sempre levam atividades extras, como filmes com o áudio em francês, etc. Minha maior dificuldade no aprendizado, até agora, foram os verbos no passado e a localização das coisas (em cima, ao lado, embaixo...), mas de resto, foi tudo bem. Tenho um pouco de dificuldade quanto à pronúncia, mas entendo algumas coisas. E na leitura, acredito que leio razoavelmente. Esse ano foi um dos melhores no ensino, pois a professora costuma falar francês em aula, e isso acabou acostumando os alunos com a língua. Não tenho muitas sugestões, pois já acho o ensino bom, mas gostaria que os professores dos próximos anos continuassem falando francês nas aulas, como nos cursos fora dos colégios. Gosto da língua e acredito que tenho sorte por ter um ensino tão bom no meu colégio.

**Enviada por G. P. – 903**  
**Em 18/11/2016. Por e-mail.**

Sinceramente eu não me lembro direito da minha experiência com o francês no sexto ano era uma coisa meio irrelevante, eu não tinha muita dificuldade, para mim a matéria era um pouco fácil por ser o primeiro ano em que aquela matéria era dada então era uma coisa meio básica, eu acho. Eu estudava alguns dias antes da prova ou até um dia antes. Confesso que quase sempre eu não sabia direito o que eu estava estudando eu meio que decorava a matéria, e conseguia fazer a prova. Que eu me lembre o que eu tinha mais dificuldade era com os textos que são colocados nas provas eu nunca conseguia entender o que eu estava lendo, eu tinha muita dificuldade em responder as perguntas relacionadas ao texto, mas eu até conseguia fazer. Até que eu conseguia tirar uma "boa" nota, o suficiente para não ir para a PAF.

Mas no sétimo ano as coisas mudaram um pouco, a matéria ficou muito mais difícil na minha opinião, e eu acabei tendo um grande dificuldade com francês nesse ano. Então meu "método" de estudar um pouco antes da prova não deu muito certo e eu acabei ficando com a média seis e pouco na primeira certificação. As minhas médias foram caindo cada vez mais, eu não conseguia tirar notas boas de jeito nenhum, eu tirava notas por volta de 5/6.5. Mesmo estudando na segunda certificação não consegui recuperar a nota da primeira certificação, para falar a verdade acho que a minha nota caiu para 5,8. Quando chegou na terceira certificação eu precisava de 7,8/8 para passar direto para mim isso era muito, e eu tinha quase certeza que eu não conseguiria pois as minhas notas anteriores estavam muito inferiores do que eu precisava e eu tinha muita dificuldade com a matéria naquele ano. Bom na terceira certificação eu não consegui tirar a nota que eu precisava, e eu fiquei muito triste porque eu achei que eu tinha conseguido, mas eu acabei ficando de PAF por 1,3. Quando eu fui estudar para a PAF de francês eu percebi que a matéria não era tão difícil eu só precisava prestar um pouco mais de atenção e me dedicar mais um pouquinho. Eu estava bem tranquila em relação a PAF pois eu precisava tirar 2,3 em uma prova valendo 10, mas eu queria tirar muito mais, acho que era para mostrar pra mim mesma que eu não tinha essa dificuldade toda que eu achava que eu tinha. Eu consegui tirar 9,5 naquela quando eu peguei o resultado eu fiquei muito feliz muito mesmo. Não acho que o meu rendimento tenha sido culpa da minha professora na época, ela explicava bem a matéria, acho que eu que não me dediquei o suficiente naquele ano.

Eu acho que no oitavo ano foi o meu melhor ano em relação à francês porque , eu acho que a PAF meio que serviu de estímulo para mim, porque eu decidi que eu não ia ficar de PAF em francês nunca mais na minha vida, outra coisa que serviu de estímulo pra mim foi o DELF pois quando eu fiquei sabendo do projeto eu coloquei na minha cabeça que eu tinha que conseguir fazer parte dele. Nesse ano eu acho que foi o ano que eu comecei a gostar de francês, foi o ano que eu comecei a prestar mais atenção nas aulas, a não ter mais dificuldade com a matéria, a estudar mais, entender os textos nas provas etc.

Hoje em dia, eu estou no nono ano e eu acho que esse último ano não foi muito diferente do que o ano passado em francês, continuo com o meu interesse pela a matéria, inclusive ela é uma das minhas preferidas e com certeza essa vai ser a língua que eu vou querer fazer no ensino médio, uma das muitas razões de eu escolher essa escolha é que como esse ano eu consegui fazer parte do DELF (como eu queria muito) eu pretendo continuar fazendo parte para do projeto, para tentar os outros níveis do exame, caso eu passe no A1. Atualmente eu acho que o meu despenho melhorou muito em relação aos primeiros anos em que aprendi francês, eu consigo ler os textos, tirar deles as informações necessárias, mas o que eu mais sinto dificuldade é com a parte oral.

**Enviada por V. A. – 903**

**Em 17/11/2016. Pelo Facebook (mensagem privada).**

No sexto ano, me surpreendi com uma nova matéria e língua que chegava na minha vida escolar, o Francês. Apesar de não ter nenhuma vontade, sempre levei como algo a mais na minha vida. Até o sétimo ano, não tinha muito interesse pela matéria. Fiquei em prova final e minha vontade só diminuiu de aprender a matéria. Porém, isso começou a mudar a partir do oitavo ano. No oitavo ano, fui muito bem e tirei notas boas na matéria e também começou a crescer meu sonho de ir morar no Canadá. A partir de conversas sobre isso, descobri que no Canadá também se fala francês e isso me inspirou muito a tentar levar a matéria mais seriamente e se esforçar para tirar boas notas. Nono ano foi um ano com muitas mudanças, eu não esperava o que ia acontecer comigo nessa língua que a cada dia está se tornando mais importante para mim. Mesmo com a vontade de aprender, não fui bem nas primeiras avaliações. Porém, aconteceu algo totalmente inusitado.

Fui chamada para participar das aulas preparatórias para a prova do Delf. Na maior tristeza e ao mesmo tempo felicidade de faltar o meu amado Futsal na segunda, fui

frequentando as aulas à tarde e sou grata por ter participado disso. Agora, no mês de novembro, acabei de fazer as duas etapas de prova do Delf e é muito bom saber o quanto evolui em apenas um ano aprendendo francês. A partir desses 4 anos aprendendo francês, pude perceber que é possível evoluir muito em uma matéria dependendo do seu esforço e dedicação. Conheci muitas professoras que gostei muito e fico muito feliz por estar empenhada em aprender mais e mais. O mais importante de tudo isso é saber que finalmente posso dizer “Eu não gostava de francês mas agora gosto muito!

**Enviada por L. A. – 904**  
**Em 02/12/2016. Por e-mail.**

Sinceramente eu nunca fui bem em francês. Lembro que antes mesmo de estudar essa era uma língua que eu tinha interesse, porém a minha primeira experiência com a matéria não foi agradável. Eu tinha muita dificuldade e mesmo que para a maioria fosse fácil, logo de cara, no sexto ano fiquei de recuperação na primeira certificação. Pelo o que me lembro fui a única a estar de recuperação (isso também me afetou psicologicamente). O problema teria sido eu e não a forma que a turma foi apresentada a matéria (levando em consideração que apenas eu estava abaixo da média), felizmente para minha surpresa consegui gabaritar a prova, mas isso não foi o suficiente para eu me recuperar, tão pouco entrar na média. Este é um ponto negativo para o sistema de notas em geral.

Penso que para cobrarem a leitura dos textos em sala de aula deveriam no mínimo nos ensinar como pronunciar cada letra no alfabeto da língua (a, b, c,d...), isso facilitaria a pronúncia das palavras em geral. Se não soubermos a forma certa de pronunciar uma única letra, como esperar que saibamos falar uma palavra inteira? Gostaria que futuramente tivessem testes orais, nenhuma língua é "apenas fazer exercícios em caderno", e explorar mais a nossa pronuncia efetivamente melhoraria nossa gramática.

A falta de trabalhos dinâmicos em qualquer matéria diminui o interesse dos alunxs pela mesma. 1 alunx interessado = notas boas, essa é uma matemática simples. Uma proposta seria dividir a turma em grupos para que falassem sobre qualquer tema que tivessem interesse, porém, que apresentassem seu trabalho em francês. Outra proposta, seria dividir a turma em grupos e fazer com que os alunxs ensinasse para o resto da turma um determinado conteúdo da matéria, essa proposta já foi feita no ano passado pelo professor de português (Vitor), e na minha opinião deu muito certo, afinal para ensinar precisamos aprender. O professor deu

ponto para as aulas que tinham se saído melhor, 1º - 5 décimos, 2º - 4 décimos, 3º - 3 décimos (extras), não me lembro se foram exatamente essas as pontuações, meu grupo ficou em primeiro lugar e o melhor foi que a turma toda aprendeu.

Em geral, as aulas de francês são boas. Propostas dinâmicas nunca são demais, e gostaria que dessem uma chance para os testes orais. Ainda tenho dificuldade, mas vou dando "meu jeito", só gabaritei uma prova durante o ensino fundamental e ironicamente foi uma das matérias que mais tenho dificuldade até hoje.

► **Professor/Professora A**

▪ Cada atividade engloba 7 propostas, mas é possível utilizar apenas algumas delas e também mudar sua ordem de apresentação, o que, a meu ver, permite variar as abordagens. Gostaria de destacar as propostas 1 e 7. A primeira, utilizando os conhecimentos e experiências dos alunos e a sua imaginação, os prepara e motiva para a leitura do texto. A sétima leva a uma reflexão sobre o próprio processo de compreensão do texto: se dar conta da possibilidade de um aprofundamento, não se restringindo a uma leitura superficial, e perceber que elementos do texto levam a isso.

▪As atividades são indicadas para o 9º ano, mas podem ser utilizadas em outras séries: Atividade 1 – É possível aplicá-la no 6º ano, associando adjetivos ou frases simples (*Je suis... / J'aime... / Je déteste...*) aos emoticons. Como a parte verbal apresenta maiores dificuldades, a condução do trabalho com o texto deverá ser diferente.

Atividade 2 – O tema pode ser discutido no Ensino Médio e a ideia de “un passé / un avenir” ser estendida a outros assuntos.

Atividade 3 – Pode ser feita em todos os níveis. No Ensino Médio, principalmente, pode-se trabalhar com a questão dos estereótipos e ver se há um aprofundamento na reportagem feita pela revista.

Atividade 4 – O tema do comportamento das pessoas no espaço público pode e deve ser visto em qualquer série, inclusive porque permite estabelecer uma ligação com a nossa realidade e as campanhas feitas no nosso país.

Atividade 5 – O texto levanta discussões que podem ser mais desenvolvidas na 3ª série, além de lidar com conhecimentos mais específicos (como é o recrutamento no país, com que objetivos). Possibilita também um trabalho mais aprofundado com as palavras “aventure” e “liberté”: os significados associados normalmente a essas palavras e os que elas adquirem no texto e no contexto apresentados.

▪Após o trabalho com os textos, pode-se propor uma atividade de produção textual, em que os alunos trabalhem com o tema e/ou recursos (verbais/não-verbais) utilizados na publicidade ou campanha veiculada. Acredito que seja viável associar esse trabalho a um tema do livro do 9º

ano.

▪ Considero interessante e proveitoso o uso do Cahier de Lecture em 2017, ainda mais porque o professor poderá escolher as atividades e em que momento as fará.

### ► **Professor/Professora B**

Tendo por base os PCN-LE (Brasil, 1998), o processo de aprendizagem é visto como sociointeracional, significando que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. É, pois, uma forma de coparticipação social mediada pela linguagem, neste caso, verbal, não-verbal, interacional e a língua francesa. Desta forma, posso dizer que a atividade proposta, além de explorar situações reais de contextualização, visando à construção de sentidos de maneira autêntica pelos alunos, percebeu-se que as atividades também exploram diversos domínios linguísticos, tais como: produção oral, escrita, cultural e intercultural, compreensão oral, escrita, lexical, gramatical, etc. Sendo assim, cabe enfatizar que a autora apresentou com grande êxito uma diversidade de propostas e fontes em consonância com os interesses e a faixa etária dos alunos, envolvendo diversas capacidades de comunicação.

Outro ponto a ser considerado consiste na utilização de documentos/imagens autênticos, visto que estes propiciam também o desenvolvimento da autonomia, incentivando professores e alunos a criar e ir além dele. Cabe enfatizar, a importância do momento da sensibilização proposta pela autora, levando em conta que o aluno do ensino fundamental possui um conhecimento genérico sobre as várias interações sociais por ser um falante fluente de sua própria língua, facilitando e ativando sua compreensão para o que está sendo apresentado em outro código linguístico por meio de um gênero linguístico explícito e/ou implícito. Sendo assim, julgo de suma importância e muito bem elaborada a maneira pela qual a autora apresentou a contextualização de cada atividade.

Também, gostaria de salientar a possibilidade de adaptação destas atividades para outros anos do ensino médio e de algumas atividades, tais como a primeira e a quinta, para as séries do ensino fundamental (6º, 7º, 8º anos) com as quais poderíamos introduzir questões lexicais para caracterizar alguém, animais, questões gramaticais com o verbo être, etc. No entanto, sabemos que, embora seja difícil o desenvolvimento da produção oral de língua estrangeira em salas numerosas como acontece no ensino fundamental do sistema escolar

brasileiro, as atividades propostas estimulam e motivam o aluno a se expressar, tendo em vista que a temática das atividades, tais como o alistamento militar, a utilização da internet, questões interculturais, de incivilidade, etc; propiciam o desejo de comunicação em língua francesa. Para concluir, gostaria de destacar a coerência das atividades para a aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) promovendo de forma efetiva competências socioculturais, pragmáticas, funcionais, discursivas etc, adequadas ao aluno através da linguagem.

### ► Professor/Professora C

#### - *Elogios:*

Excelente trabalho de pesquisa e criação. O caderno de leitura é um produto bastante criativo e original. Não há sequer base de material para comparar a proposta inovadora deste caderno. É um produto que visa estimular e desenvolver a leitura em FLE, competência que é pouco abordada pelo atual livro didático de francês escolhido para o Ensino Fundamental II. Tornase, assim, um trabalho ainda mais relevante visto que, segundo os PCN (1998, p. 20):

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, **o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer**. Note-se também que **os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura**. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, **a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno**. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (Grifo meu).

Além disso, os textos multimodais que compõem as atividades do Caderno de leitura são textos adequados ao público alvo deste trabalho, o que colabora para a valorização da leitura como fonte de informação e prazer (PCN, 1998, p.67).

#### - *Críticas:*

Tendo em vista a qualidade dos textos das atividades e a variedade de propostas de execução das mesmas, acredito que as imagens apresentadas como “imagens de sensibilização” são irrelevantes para a aplicação das atividades. Acho que elas atrapalham a diferenciação

imagem x texto modal. Entretanto pode ser uma opinião de quem não domina a gramática do design visual.

Outra crítica seria em relação ao acesso dos professores ao material. Acredito que disponibilizar os textos multimodais em questão apenas em pen-drive ou CD limita o uso do caderno de atividades, considerando-se que nem toda escola tem recurso para dar suporte a esse tipo de mídia. Além da questão de ter ou não o recurso, a disponibilidade do material unicamente em pen drive e CD pode desmotivar o uso do mesmo visto que se demanda mais tempo de preparação para a aplicação da atividade, como prever a reserva do suporte tecnológico a ser usado.

*- Sugestões:*

Começo com uma sugestão para a crítica feita acima: oferecer suporte impresso das atividades em papel canson, junto com o material impresso do professor. Talvez cinco cópias do texto multimodal de cada atividade. O professor poderia, assim, ter essa atividade como uma “carta na manga” e aplicar as atividades em grupo, por exemplo.

Se o trabalho com as “imagens de sensibilização” for mantido, eu inverteria as imagens da Atividade 2: Na direita a mulher produzida e na esquerda a mulher desarrumada.

*Sobre ser viável introduzir o Caderno de Leitura no programa do 9º ano em 2017:*

Acredito que em 2017, em um formato experimental, poderíamos incluir o uso do caderno nas avaliações de trimestre. Como o caderno foi concebido com a proposta de 2 atividades por trimestre, minha sugestão seria que, trimestralmente, uma atividade fosse utilizada como exercício e a outra como avaliação de 3,0 pontos.

A partir de 2018, acredito que podemos desenvolver um trabalho com este caderno de leitura em formato de Projeto Departamental. O público alvo seria 7º, 8º e 9º ano, com aulas no turno oposto e com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora em FLE sem necessidade de avaliação e aprovação. Esse projeto tem potencial para estimular o gosto pela leitura e a afinidade com a língua francesa, no momento em que nossa disciplina tende a ser menosprezada em prol de outras línguas estrangeiras.

► **Professor/Professora D**

Considero a sua pesquisa sobre o uso de imagens midiáticas na sala de aula de extrema relevância. O material apresentado é muito rico no que diz respeito à qualidade e variedade de assuntos e imagens.

As imagens selecionadas possibilitam uma grande quantidade de atividades em sala de aula que são muito interessantes, uma vez que a linguagem publicitária é muito atraente aos alunos.

---

<sup>i</sup> No dia 24/10/2016, os estudantes do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II deram início a um movimento de ocupação da escola, por tempo indeterminado, contra a PEC 241, o PL Escola Sem Partido e a MP da Reforma do Ensino Médio. No dia seguinte, os servidores do Colégio Pedro II decidiram paralisar suas atividades a partir do dia 28/10. V. <http://www.adcpil.hospedagemdesites.ws/boletins-2016/n-22-01-11-2016.pdf>. Assim, a carta que constitui o Anexo 7.8 não pôde ser entregue aos alunos do 9º ano da maneira prevista. Foi, contudo, encaminhada pelo Facebook/Professeur Érica Barreiros, em mensagens privadas, a fim de que vozes de estudantes também ecoassem neste trabalho.