



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO-POET

ANA MARIA BARRETO DE LIMA

**VER PARA LER? TRADUÇÃO E MULTIMODALIDADE EM TAREFAS DE
LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2017**

FORTALEZA
2020

ANA MARIA BARRETO DE LIMA

VER PARA LER? TRADUÇÃO E MULTIMODALIDADE EM TAREFAS DE LEITURA
DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Tradução: linguagem, cognição e recursos tecnológicos.

Orientadora: Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi.

Coorientadora: Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L696v Lima, Ana Maria Barreto de.
Ver para ler? Tradução e Multimodalidade em tarefas de leitura de livros didáticos de língua inglesa do
PNLD 2017 / Ana Maria Barreto de Lima. – 2020.
140 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi.

Coorientação: Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso.

1. Estudos da Tradução . 2. Multimodalidade. 3. Livro Didático de Inglês. 4. Programa Nacional do
Livro e do Material Didático. 5. PNLD. I. Título.

CDD 418.02

ANA MARIA BARRETO DE LIMA

VER PARA LER? TRADUÇÃO E MULTIMODALIDADE EM TAREFAS DE LEITURA
DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Tradução: linguagem, cognição e recursos tecnológicos.

Aprovada em: 24 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

À minha querida mãe, Mirtes.

Às professoras e professores que lutam por uma
educação de qualidade e igualitária no Brasil.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Mirtes Barreto de Lima, por todas as lições de vida que me ensinou e por sempre me incentivar a buscar o caminho do saber desde minha tenra idade.

À minha família, pelo amor e apoio.

À Universidade Federal do Ceará, pelas oportunidades de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À minha orientadora Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi, pela paciência, por todas as orientações e incentivo que me deu durante todo o mestrado.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso, pelas orientações e palavras sempre acolhedoras e motivadoras.

Às professoras Dra. Antonia Dilamar Araújo e Dra. Sâmia Alves Carvalho, pelas preciosíssimas contribuições para minha pesquisa e por aceitarem participar das minhas bancas de qualificação e defesa.

Aos meus amigos de vida e amigos do mestrado, pelos momentos que compartilhamos nossos aprendizados, alegrias e frustrações.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução - POET, e em especial, aos professores pelos ensinamentos.

Aos professores, servidores e núcleo gestor das escolas nas quais desenvolvi esta pesquisa.

“Quebra a força centrípeta que a amarra,
Mas, de repente, e quase morta, esbarra,
No molambo da língua parálitica!” (ANJOS,
Augusto dos, 1912. p. 60)

“One child, one teacher, one pen, and one book
can change the world.” (YOUSAFZAI, Malala,
2013, p.192)

RESUMO

Com as transformações tecnológicas experienciadas na contemporaneidade, cada vez mais recursos multimodais estão presentes nas interações influenciando nos modos de dizer, traduzir e ler. Diante disso, surge a necessidade de investigar de que forma a tradução como ferramenta pedagógica e a multimodalidade estão sendo abordadas e integradas nos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD-2017 e quais suas contribuições para o desempenho na compreensão leitora dos alunos. Sendo do tipo descritiva, quali-quantitativa, esta pesquisa teve como procedimentos metodológicos a análise de atividades de compreensão leitora dos livros *Team Up* e *Way to English for Brazilian learners* e a aplicação de atividades desses livros com alunos de duas escolas da rede municipal de Fortaleza. Na primeira etapa, buscamos verificar como a tradução e a multimodalidade foram abordadas e integradas nas seções de leitura dos referidos materiais. Na segunda etapa, verificamos o desempenho dos alunos ao ler textos com imagens e sem imagens nas questões de tradução e compreensão e quais as estratégias utilizadas por eles. Utilizamos como fundamentação teórica os trabalhos de autores que defendem a tradução como ferramenta pedagógica como Branco (2011), Lucindo (2006) e Tessaro (2012). Para analisar o aspecto multimodal, baseamo-nos na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), como também utilizamos as estratégias meta-interpretativas de Liu (2013) e a análise de Carvalho (2016), além de estudos sobre os multiletramentos como o de Rojo (2012). Os resultados apontam que a tradução ainda é explorada de forma mecanizada, pouco reflexiva ou sem um propósito definido nas seções de leitura dos livros didáticos, não conduzindo a um processo de leitura ativo e crítico. A tradução do tipo intersemiótica é a mais explorada, o que possibilita o diálogo com a multimodalidade nessas atividades. No entanto, a integração entre a tradução e multimodalidade ainda é incipiente, apesar dos resultados mostrarem que as imagens deram suporte aos alunos durante a atividade de leitura.

Palavras-chave: Estudos da Tradução. Multimodalidade. Livro Didático de Inglês. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. PNLD.

ABSTRACT

As a result of the technological advances experienced in the contemporaneity, the multimodal resources are more and more involved in interactions, influencing the ways of saying, translating and reading. Consequently, it is vital to investigate how translation as a pedagogical tool and multimodality are approached and integrated in the English textbooks approved by Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD-2017 and what are their effects on the students' reading comprehension. This quali-quantitative descriptive research had as methodological procedures the analysis of the reading comprehension activities from the textbooks *Team Up* and *Way to English for Brazilian learners* and the application of some activities from these textbooks with students from two municipal schools of Fortaleza. First, we investigated how the translation and multimodality were approached and integrated in the reading sections of the referred materials. Second, we examined the students' performance when reading texts with and without images in translation and comprehension activities and the strategies used by them. The theoretical foundations for this study are based on the works of Branco (2011), Lucindo (2006) and Tessaro (2012) who advocated for translation as a pedagogical tool. To analyze the multimodal aspect, we based this study on the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006), as well as on Liu's (2013) meta-interpretive strategies and the analysis of Carvalho (2016). We also took into consideration the multileteracy's studies such as Rojo's study (2012). The results revealed that the translation is approached in the materials as a mechanical, uncritical and purposeless practice that does not lead to an active and critical reading process in the reading sections activities. The results also revealed that the intersemiotic translation is the most addressed type of translation, which facilitates the dialogue with the multimodality in these activities. Nevertheless, the integration between translation and multimodality is still incipient, even though the results showed that the images helped the students during the reading activity.

Keywords: Translation Studies. Multimodality. English textbook. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. PNLD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Capa do livro Way to English, 8º ano, edição 2015	61
Figura 2 — Capa do livro Team Up 8º ano, edição 2015	62
Figura 3 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intersemiótica no livro Way to English.....	69
Figura 4—Texto da seção de leitura do livro Way to English.....	69
Figura 5 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intralingual e interlingual no livro Way to English	71
Figura 6 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intersemiótica no livro Team Up	73
Figura 7 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intralingual no livro Team Up	74
Figura 8 — Exemplo de atividade do livro Team Up.....	75
Figura 9 — Seção Before Reading e texto da seção de leitura do livro Way to English.....	78
Figura 10 — Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro Way to English	79
Figura 11—Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro Team Up.....	82
Figura 12 — Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro Team Up.....	83
Figura 13—Exemplo do box explicativo que explora o caráter multimodal no livro Team Up	84
Figura 14 — Texto da seção de leitura do livro Team Up.....	85
Figura 15—Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro Team Up.....	86
Figura 16—Exemplo de atividade que explora a tradução e a multimodalidade no livro Way to English.....	88
Figura 17—Exemplo de atividade que explora a tradução e a multimodalidade no livro Team Up	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1—Inventário dos exercícios que exploram a tradução nas seções de leitura do livro Way to English -8º ano	67
Tabela 2 — Inventário dos exercícios que exploram a tradução nas seções de leitura do livro Team Up- 8º ano	72
Tabela 3 — Inventário dos exercícios que exploram o caráter multimodal nas seções de leitura do Livro Way to English-8º ano	76
Tabela 4 — Inventário dos exercícios que exploram o caráter multimodal nas seções de leitura do Livro Team Up -8º ano	81
Tabela 5 — Inventário dos exercícios que exploram a multimodalidade e a tradução nas seções de leitura do livro didático Way to English.....	87
Tabela 6—Inventário dos exercícios que exploram a multimodalidade e a tradução nas seções de leitura do livro Team Up	89
Tabela 7— Resultados da estatística descritiva dos grupos 1, 2, 3 e 4.....	92
Tabela 8 —Diferença estatística entre as condições dos grupos 1, 2, 3 e 4	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1—Respostas dos alunos no Pós-teste - todos os grupos	94
Quadro 2 – Respostas dos alunos para a pergunta 2 no pós-teste - Grupos 1 e 3.....	95
Quadro 3 – Respostas dos alunos para a pergunta 2 no Pós-teste - Grupos 2 e 4	96
Quadro 4—Respostas dos alunos para a pergunta 3 no pós-teste - Grupos 1 e 3.....	96
Quadro 5—Respostas dos alunos para a pergunta 4 no pós-teste - Grupos 1 e 3.....	97
Quadro 6—Respostas dos alunos para a pergunta 4 no pós-teste - Grupos 2 e 4.....	98
Quadro 7— Respostas dos alunos para a pergunta 6 do questionário inicial - todos os grupos	99
Quadro 8— Respostas dos alunos para a pergunta 9 do questionário inicial - todos os grupos	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
CMIs	Composições Multimodais Instrucionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDV	Gramática do Design Visual
GT	Abordagem da Gramática e da Tradução
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 A tradução nas abordagens de ensino de línguas.....	25
2.2 A Tradução e a Multimodalidade: um diálogo além das palavras	29
2.3 A multimodalidade para a compreensão de textos em língua inglesa.....	34
2.4 Os Multiletramentos.....	36
2.5 Concepções de leitura.....	42
2.6 Níveis de leitura e estratégias meta-interpretativas	46
As estratégias perceptuais.....	47
As estratégias analíticas	47
As estratégias socioculturais.....	47
3 O LIVRO DIDÁTICO DO PNLD.....	48
4 METODOLOGIA.....	57
4.1 Natureza da pesquisa.....	57
4.2 O lócus da pesquisa.....	58
4.3 Os participantes	58
4.4 O corpus.....	58
4.4.1 <i>Descrição das coleções</i>	<i>59</i>
<i>Coleção Way to English for Brazilian Learners.....</i>	<i>59</i>
<i>Coleção Team Up.....</i>	<i>61</i>
4.5 Instrumentos de coleta de dados	63
4.6 Procedimentos de coleta de dados	64
4.7 Procedimentos de análise de dados	66
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1 Análise das atividades de leitura dos livros didáticos.....	67
5.2 Análise dos testes de leitura	92
5.3 Análise dos pós-testes e questionário inicial.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS ALUNOS	115
APÊNDICE B — TESTE DE VOCABULÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	118
APÊNDICE C — TESTE DO LIVRO WAY TO ENGLISH COM IMAGEM	121

APÊNDICE D —TESTE DO LIVRO WAY TO ENGLISH SEM IMAGEM	124
APÊNDICE E — TESTE DO LIVRO TEAM UP COM IMAGEM	127
APÊNDICE F—TESTE DO LIVRO TEAM UP SEM IMAGEM	129
APÊNDICE G — PÓS-TESTE DOS TEXTOS COM IMAGEM APLICADO AOS ALUNOS.....	131
APÊNDICE H — PÓS-TESTE DOS TEXTOS SEM IMAGEM APLICADO AOS ALUNOS.....	133
APÊNDICE I — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE	135
APÊNDICE J— TERMO DE ASSENTIMENTO.....	139

1 INTRODUÇÃO

Acompanhando os avanços tecnológicos que a sociedade tem experienciado ao longo dos últimos anos, diversos fatores têm influenciado na forma como as pessoas se comunicam, modificando as concepções de texto, leitura e ensino. As novas tecnologias da informação (TICs), por exemplo, tem ampliado os horizontes da produção, divulgação e interação com o saber nas mais diversas áreas do conhecimento. Diante desse cenário, no contexto educacional, essas transformações podem trazer contribuições para o ensino como também os desafios.

Com relação às contribuições, o ensino de língua estrangeira tem se beneficiado dessas transformações, pois surgiram vários recursos que auxiliam no aprendizado, como por exemplo, os recursos da web 2.0 que segundo Paiva (2015, p. 10) “oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite usar a língua em experiências diversificadas de comunicação nas quais ele pode interagir com recursos textuais, de áudio e de vídeo”, o que transforma não somente as formas de interação no meio virtual, como também as práticas pedagógicas que buscam se adequar a esse novo contexto.

A definição de web 2.0 surge das transformações ocorridas na web que geraram uma nova versão dos serviços, possuindo, dessa forma, potencialidades distintas entre ela e sua antecessora, a web 1.0. Nessa nova era, “os efeitos na rede das contribuições dos usuários são a chave para o domínio do mercado [...]” (O’ REILLY, 2007, p. 24), ou seja, nessa fase os usuários contribuem ativamente na produção e divulgação de conteúdo, alimentando a rede de relações.

Com isso, a inteligência coletiva é o elemento primordial na grande rede, na qual a interação com a informação e a produção de conteúdo pelos usuários é o elemento propulsor para a sociabilidade e a acessibilidade. Para Luvizotto e Fusco (2009, p. 4), essa filosofia facilita a publicação e armazenamento de textos, imagens, vídeos e arquivos de áudio e torna acessível controlar a informação de acordo com seus interesses.

Nesse contexto da web 2.0, diversos recursos como imagens, vídeos e arquivos de áudio estão disponíveis para a utilização e divulgação de pontos de vista dos usuários de acordo com seus interesses no ambiente virtual. Cada vez mais esses recursos são empregados para veicular sentidos e ideologias. O uso do recurso imagem, por exemplo, se destaca, tendo forte apelo nas redes sociais ultimamente.

Essas transformações em curso geraram reflexos também nos materiais didáticos de língua estrangeira que se modificam para se adequar às exigências para a formação do

cidadão da era da informação. Apesar dessas mudanças, é necessário refletir sobre a composição desses materiais, pois o livro didático- LD tem papel de destaque como elemento essencial em sala de aula, pois segundo Araújo (2012, p. 647), ele é “na maioria das vezes, a única fonte de insumo para professores e alunos”.

A principal motivação para esta pesquisa de mestrado surgiu a partir de meus questionamentos acerca dessa “fonte de insumo para professores e alunos” através de minha experiência como professora do ensino fundamental II da rede municipal de ensino de Fortaleza ao longo de quatro anos. Durante esse período, constatei certa insatisfação por parte de alunos e professores com relação ao livro didático de língua inglesa. Uma das principais queixas constatada através de minha experiência foi a dificuldade de compreensão em língua inglesa pelos alunos, tanto dos textos quanto dos enunciados das questões dos livros. Então, a partir disso, detectei uma situação desconexa entre o LD adotado e a realidade da sala de aula das escolas públicas, o que evidencia uma dificuldade de acesso por parte dos alunos aos conteúdos representados nos LDs de língua inglesa.

O LD de língua inglesa aborda as quatro habilidades, porém a leitura é a habilidade com maior foco, no entanto, vários fatores parecem dificultar a compreensão dos enunciados e textos em língua inglesa, como a dificuldade de leitura dos alunos na própria materna, o pouco conhecimento gramatical da língua estrangeira, o que geralmente não é construído sistematicamente ao longo das séries, as salas numerosas, os poucos recursos tecnológicos nas escolas, dentre outros fatores que influenciam no distanciamento desse material das realidades vigentes das escolas públicas de ensino básico. No entanto, como fator positivo, essas obras estão buscando se adequar à sociedade cada vez mais visual ao incorporar recursos multimodais como imagens, layouts, tipografias, cores para promover o aprendizado, contudo, para formar leitores competentes e críticos nessa nova era, é essencial que os materiais promovam estratégias para o desenvolvimento de capacidades para a leitura desses elementos.

Outrora, predominava nos LDs a presença de textos com um modo semiótico, geralmente o verbal, os quais passaram a incorporar textos com mais de um modo semiótico, junção do verbal e visual, por exemplo, sendo assim, multimodais. No entanto, sob a perspectiva da Semiótica Social que consideramos para este estudo, todos os textos são multimodais:

Segundo a Semiótica Social, todos os textos são multimodais, apresentando mais de um modo em sua composição. Até num texto que predomine o modo escrito, ainda haverá escolhas relativas ao layout, cores, tamanho e tipo de letra (tipografia). Por conseguinte, é possível afirmar que sempre há mais de um modo nos textos, tornando-os multimodais. (ANTERO *et. al.* 2017, p. 150)

Partindo dessa afirmação, todos os textos são multimodais, embora predomine um modo em detrimento de outro. Mesmo em um texto predominantemente verbal, elementos como o tipo da fonte ou a cor da fonte são elementos multimodais que veiculam sentidos. No entanto, apesar da consideração da multimodalidade inerente a todos os textos, este aspecto multimodal tem sido acentuado na sociedade atual, sendo sua presença perceptível nos mais variados gêneros textuais.

É notável a utilização desses vários modos semióticos no processo de comunicação na vida cotidiana com todas as mudanças em curso influenciadas pela tecnologia, portanto, é salutar que as práticas de ensino promovam o letramento para a formação de leitores competentes na era da informação, desenvolvendo o que Royce (2002) denomina de “competência comunicativa multimodal”, ou seja, a competência que envolve “o conhecimento e uso da língua com relação às dimensões visual, gestual, auditiva e espacial da comunicação, incluindo a comunicação mediada por computador” (HEBERLE, 2010, p.102)¹.

Para tanto, o livro didático de língua inglesa pode ser um grande aliado para a formação de cidadãos com essa competência. Assim, para atingir tal objetivo, ele deve contemplar ferramentas promotoras de letramento multimodal.

Catto (2013) descreve os saberes envolvidos nesse letramento multimodal. São eles: saber combinar os múltiplos recursos semióticos, produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos e desenvolver práticas de produção e análise crítica da diversidade de modos semióticos e a interação entre eles.

Para fomentar esses saberes para o letramento multimodal, acreditamos que várias ferramentas podem contribuir nesse processo. Uma delas é a tradução, sendo ela, um processo que engloba não somente os elementos linguísticos de um texto, mas elementos culturais que estão imbricados no sentido dos textos.

No cenário atual, a tradução é uma ferramenta que integra o fluxo cultural da globalização que tem influência sobre as línguas, quer seja no aprendizado de línguas estrangeiras ou nas atividades turísticas, quer seja na comunicação via internet, dentre outras dimensões, a tradução é atividade de mediação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 35) que constitui o âmago das produções de sentido.

¹ **Tradução minha.** As traduções neste trabalho são majoritariamente de minha autoria e todas as citações originais estão alocadas em notas de rodapé como esta. Traduções de outros autores serão citadas com a respectiva autoria.

Citação original: Multimodal communicative competence involves the knowledge and use of language concerning the visual, gestural, audio and spatial dimensions of communication, including computer-mediated-communication. (HEBERLE, 2010, p.102)

Dessa forma, acreditamos que para formar falantes em uma determinada língua estrangeira, é necessário que o ensino ultrapasse os saberes estritamente linguísticos e trabalhe na direção da tradução e do letramento multimodal, para formar falantes competentes para usar a língua de forma atuante nesse cenário.

Assim, o ensino de uma língua estrangeira- LE pode ser beneficiado com o uso da tradução atrelada à multimodalidade para a promoção de letramento multimodal para formação do cidadão globalizado, pois no contexto da globalização o papel das mídias tem grande impacto sobre os fluxos culturais que segundo Steger (2017, p. 87) são gerados e direcionados pelos impérios midiáticos globais que se amparam nas tecnologias de comunicação para espalhar suas mensagens.

Com base no exposto, tradução e multimodalidade devem ser consideradas no processo de leitura e compreensão de textos em língua inglesa, uma vez que, assim como os elementos multimodais devem ser atentados no momento da leitura pois carregam sentidos implícitos que devem ser adentrados no momento de interpretação, também a tarefa de tradução exige uma análise de todos os elementos do texto, verbais, não-verbais, culturais e ideológicos. Ao relacionar ambos exercícios de interpretação de forma adequada, é possível um aprimoramento da compreensão.

Os processos tradutórios também foram influenciados pelos avanços tecnológicos e os fluxos da globalização. As contribuições das novas tecnologias também trouxeram ferramentas que auxiliam tanto os pesquisadores que investigam a tradução, através do uso de softwares, quanto o público leigo, através do uso de dicionários on-line, aplicativos dentre outras ferramentas.

No livro didático tradicional impresso de língua estrangeira, por sua vez, também é perceptível a reinserção da tradução como ferramenta didática, a qual foi por muito tempo renegada da sala de aula, devido, principalmente, à hegemonia da crença no monolinguismo na sala de aula de língua estrangeira sustentada por diversas abordagens de ensino de línguas e materiais didáticos. Contudo, essa visão tem sido contestada nos últimos anos. Várias pesquisas acadêmicas e autores tais como Branco (2009), Romanelli (2009), Santoro (2011), Tessaro (2012), para citar apenas alguns, apontam para a tradução como importante aliada no aprendizado de línguas, sendo considerada como uma ferramenta pedagógica que segundo Corrêa (2014, p. 15) “promove um aguçamento da sensibilidade linguística do aluno capaz de lhe trazer mais consciência sobre diferentes domínios da realização linguística”.

Em relação ao livro didático de língua estrangeira no Brasil, somente no ano de 2011, o ensino de línguas foi beneficiado com o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD

com a modalidade de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), ofertando livros didáticos de Língua Inglesa e Espanhola para alunos de escolas públicas de todo o país.

O programa seleciona coleções de livros por meio de editais que são lançados a cada três anos. A criação desse programa e sua posterior reformulação constitui um grande avanço para a promoção do ensino de língua estrangeira no país, ao promover material didático de qualidade para alunos e professores, como afirma Silva (2017, p.149), as transformações no PNLD:

[...] têm permitido que visões mais recentes de ensino e de aprendizagem sejam apresentadas aos docentes e discentes – promovendo, assim, formação continuada de docentes, e ainda têm democratizado o acesso a um material didático de qualidade. Ao se propor dar voz ao professor no momento de escolha de livros, o PNLD também se faz como promotor de uma participação docente mais democrática.

Como podemos observar, o PNLD tem contribuído tanto para a formação discente quanto para a formação docente, além de influenciar a produção editorial, contribuindo, assim, para a promoção de um ensino de qualidade em diversos aspectos. No entanto, por ser uma ação recente, principalmente quanto à inclusão de línguas estrangeiras no programa, acreditamos ser necessário que pesquisas se debrucem sobre esses materiais a fim de contribuir para uma análise e reflexão destes e de sua funcionalidade.

Na era dos ditames visuais que estamos vivenciando, esses materiais cada vez mais têm se beneficiado com a multiplicidade de formas de representação de conteúdo. A crescente presença da multimodalidade nos materiais didáticos pode trazer benefícios para o aprendizado de uma LE, pois além de tornar os materiais mais interativos, faz parte das práticas de leitura cotidianas.

A todo momento estamos em constante interação com textos visuais, como também estamos utilizando a tradução, em seu sentido amplo, para desvendar os sentidos nos nossos atos comunicativos. Como afirma Gadamer (2010, p. 235), sobre a questão hermenêutica da tradução: “O fenômeno hermenêutico revela-se assim como caso especial da relação geral entre o pensar e o falar, cuja intimidade enigmática ocasiona o esconder-se da linguagem no pensamento.” Dessa forma, nos esforçamos para produzir e interpretar sentidos e estabelecer diálogos no nosso cotidiano e a tradução se faz presente nesse processo.

Diante do que expomos até aqui, é salutar entender como essas ferramentas em conjunto estão sendo tratadas nos materiais e como surtem efeitos no aprendizado dos alunos. Assim, faz-se necessário que o ensino e os materiais didáticos incorporem estas questões, como atesta Carvalho (2016, p.19-20):

Esse uso integrado de mais de um modo semiótico instaura novas formas de comunicação, de organização de mensagens e de processos cognitivos entre as pessoas, implicando um redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a interação entre esses diferentes modos de expressão que constituem as CMI faz novas exigências cognitivas a alunos e professores, que precisam ser capazes de fazer pleno uso de diferentes modos semióticos para construir sentidos.

Dentro desse contexto das novas formas de comunicação e dos novos desafios do redimensionamento dos processos de ensino- aprendizagem, Carvalho (2006, p.19) define como composição multimodal instrucional-CMI “a apresentação de material didático que utiliza palavras escritas e imagens estáticas com a intenção de fomentar o aprendizado”.

Tendo em vista as mudanças que estão transformando a comunicação e suas influências nos materiais pedagógicos, bem como a reintrodução da tradução como ferramenta no ensino de línguas estrangeiras, nosso objetivo geral é investigar de que forma a tradução como ferramenta pedagógica e a multimodalidade estão sendo contempladas e integradas nos livros didáticos de língua inglesa (LI) aprovados pelo PNLD-2017 e quais suas contribuições para o desempenho na compreensão leitora dos alunos.

São cinco as perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação: 1. Como a tradução é abordada nas atividades das seções de leitura nos livros *Way to English* e *Team Up*? 2. Como os enunciados das questões das seções de leitura dos livros didáticos *Way to English* e *Team Up* abordam os elementos multimodais? 3. Como as atividades das seções de leitura abordam a multimodalidade atrelada à tradução? 4. Qual o desempenho dos alunos ao ler textos com imagens e sem imagens nas questões de tradução e compreensão? 5. Que estratégias os alunos utilizam ao ler textos com ou sem a presença de imagens?

Elaboramos as seguintes hipóteses de acordo com as perguntas de pesquisa mostradas no parágrafo anterior: 1. Os materiais abordam a tradução nas atividades de leitura de forma mecanizada. 2. Os materiais didáticos abordam a leitura dos elementos multimodais de forma ainda superficial nas questões das seções de leitura. 3. Os livros didáticos utilizam a tradução como ferramenta atrelada à multimodalidade para fomentar a leitura de forma superficial. 4. As imagens estáticas relacionadas com os textos da seção de leitura contribuem para a tradução e melhor compreensão do texto. 5. Os alunos utilizam as imagens como estratégia para ler textos em língua inglesa.

As perguntas de pesquisa se desdobram nos seguintes objetivos específicos: 1. Investigar como a tradução é abordada nas atividades das seções de leitura nos livros *Way to English* e *Team Up*. 2. Verificar como os enunciados das questões das seções de leitura dos livros didáticos *Way to English* e *Team Up* abordam os elementos multimodais. 3. Analisar como as atividades das seções de leitura abordam a multimodalidade atrelada à tradução. 4.

Testar o desempenho dos alunos ao ler textos com imagens e sem imagens nas questões de tradução e compreensão. 5. Descrever que estratégias os alunos utilizam ao ler textos com ou sem a presença de imagens.

Através de leituras e buscas pelo tema, percebemos que existem poucos trabalhos na área dos Estudos da Tradução com foco no livro didático, justificando assim a pertinência desta pesquisa. Existem muitos estudos que tratam da tradução e ensino de línguas, porém são poucas as pesquisas que abordam a tradução em livros didáticos. Através do levantamento que realizamos de dissertações e teses na área dos Estudos da Tradução que abordam o tema da tradução nos LDs de língua estrangeira, constatamos uma lacuna nos estudos da área no âmbito brasileiro.

Para o levantamento, utilizamos as seguintes palavras-chave: tradução, livro didático do PNLD, multimodalidade. Utilizamos como mecanismos de pesquisa a Biblioteca de Teses e Dissertações - BDTD e o Repositório Institucional da UFC. Estipulamos o tempo a partir de 2011 (data do primeiro edital do PNLD para línguas estrangeiras) até 2019. Os trabalhos encontrados foram o de Millás (2012), Brito (2013), Santos (2014) e Budny (2015). Os trabalhos de Millás (2012) e Santos (2014) analisam os LDs de língua espanhola, já os de Brito (2013) e Budny (2015) analisam os LDs de língua inglesa. Explicitamos brevemente do que tratam esses estudos.

A dissertação “Lidando com falsos amigos: um estudo com base em análise de livros didáticos e em um corpus linguístico”, de Millás (2012), analisa os falsos amigos em catorze livros didáticos de espanhol, verificando nestas obras a ocorrência dos falsos amigos nas coleções e no *corpus* CREA com base na Linguística de Corpus. Neste trabalho, constatou-se que a seleção dos falsos amigos nas obras didáticas não se baseia no número de frequência, mas ocorre de maneira intuitiva por parte dos elaboradores das obras.

Brito (2013), em sua dissertação de mestrado “Inglês para brasileiros: uma análise da língua materna e da tradução no *Upgrade*”, analisa como a língua materna e a tradução são abordadas na coleção *Upgrade*, um dos livros do PNLEM - 2012. A autora constatou que a língua materna é utilizada na coleção de forma metacognitiva, nas explicações gramaticais, por exemplo, e concluiu que a tradução na maior parte das vezes é utilizada como aliada às técnicas de leitura nesses materiais.

O trabalho de Santos (2014) verifica a existência de atividades de tradução em duas coleções de Espanhol do PNLD (2011) *Español ¡ Entérate!* e *Saludos* e como essas atividades estão articuladas com as abordagens de ensino de língua estrangeira que norteiam esses materiais. Foi comprovado que em ambas coleções a tradução é utilizada através de exercícios

pedagógicos ou em forma de orientações para o professor. Constatou-se que na coleção *Saludos* os exercícios de tradução condizem com a abordagem do livro, sociointeracionista, porém na coleção *Español ¡ Entérate!* os exercícios de tradução encontrados não seguem a linha de abordagem comunicativa adotada pela coleção.

A tese de Budny (2015) analisa as unidades fraseológicas zoônimos português-inglês em dicionários monolíngues e dicionários bilíngues escolares e nas seções de vocabulário de livros didáticos do PNLD. A referida pesquisa teve como aporte teórico a metalexigrafia bilíngue e pedagógica, a linguística contrastiva e teorias da tradução. A autora concluiu que as unidades estão precariamente representadas nos dicionários bilíngues e não estão contempladas na seção de vocabulário dos livros didáticos que foram investigados.

Através do levantamento constatamos que existe um reduzido número de trabalhos de pós-graduação, especificamente, dissertações e teses, no âmbito dos Estudos da Tradução com foco nos materiais didáticos. Menor ainda é o número de pesquisas de cunho experimental, que possam trazer contribuições sobre como esses materiais funcionam em sala de aula, com vistas a contribuir para a prática docente. Não encontramos trabalhos que abordem a integração da multimodalidade e a tradução nos LDS de língua estrangeira do PNLD. Dessa forma, torna-se pertinente investigações sobre o LD de língua estrangeira a partir desse enfoque, para dar suporte à elaboração e análise desses materiais para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Como aporte teórico utilizamos a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Além desses estudos, tomamos como base para a análise dos enunciados das questões os trabalhos de Liu (2013) e Carvalho (2016). Com relação à tradução, nos baseamos no trabalho de Jakobson (1959, 2000) que definiu os tipos de tradução, além de trabalhos que tratam da tradução como ferramenta pedagógica, como os de Lucindo (2006), Branco (2009), Tessaro (2012), dentre outros que são referenciados ao longo do texto.

A dissertação está dividida em seis seções *Introdução, Fundamentação Teórica, O Livro Didático do PNLD, Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados e Considerações finais*. Nesta *Introdução*, apresentamos a problemática, a justificativa da pesquisa, as questões da pesquisa, as hipóteses, o objetivo geral, os objetivos específicos e o percurso da dissertação.

Na segunda seção, apresentamos o quadro teórico norteador desta pesquisa, o qual está subdividido nas seguintes seções secundárias: *2.1 A tradução nas abordagens de ensino de línguas, 2.2 A tradução e a multimodalidade: um diálogo além das palavras, 2.3 A multimodalidade para a compreensão de textos em língua inglesa, 2.4 Os multiletramentos, 2.5 Concepções de leitura; e 2.6 Níveis de leitura e estratégias meta-interpretativas*. Nessa

segunda seção, primeiramente, situamos a tradução nas principais abordagens de ensino de línguas e o conceito de tradução pedagógica. Posteriormente, traçamos um diálogo entre a tradução e a multimodalidade e abordamos os tipos de tradução segundo Jakobson (1959, 2000). Em seguida, focamos na multimodalidade para a compreensão em língua inglesa e na noção de multiletramentos. Por fim, discutimos as concepções e as estratégias de leitura.

Na seção 3. *O Livro Didático do PNLD*, nos debruçamos sobre o panorama do LD de língua no ensino básico, as características do PNLD, sua funcionalidade e importância no contexto atual de ensino de línguas, como também refletimos acerca da presença da tradução e a multimodalidade nos LDs de língua estrangeira.

Na seção 4, intitulada *Metodologia*, mostramos como a pesquisa foi conduzida. Essa seção é formada pelas seguintes seções secundárias e terciária 4.1 *Natureza da pesquisa*, 4.2 *O locus*, 4.3 *Os participantes*, 4.4 *O corpus*, 4.4.1 *Descrição das coleções*, 4.5 *Instrumentos de coleta de dados*, 4.6 *Procedimentos de coleta de dados*, 4.7 *Procedimentos de análise de dados*. Primeiramente, detalhamos o tipo da pesquisa, e, em seguida, o local de sua realização. Na sequência, descrevemos os indivíduos que participaram do experimento. Posteriormente, mostramos o *corpus* e descrevemos as coleções *Way to English for Brazilian Learners* e *Team Up*. Em seguida, descrevemos os instrumentos de coleta de dados utilizados. Finalmente, explicitamos os procedimentos de coleta e análise de dados.

A seção 5. *Análise e discussão dos resultados* é subdividida nas seções secundárias: 5.1 *Análise das atividades de leitura dos livros didáticos*, 5.2 *Análise dos testes de leitura* e 5.3 *Análise das questões do pós-teste e questionário inicial*. Na seção secundária 5.1 *Análise das atividades de leitura dos livros didáticos*, mostramos os levantamentos realizados e analisamos as atividades com base nas estratégias de leitura de Liu (2013) e Carvalho (2016). Em seguida, na seção 5.2 *Análise dos testes de leitura*, analisamos os dados estatísticos dos testes de leitura. Por fim, na seção 5.3 *Análise dos pós-testes e questionário inicial*, discutimos os resultados qualitativos baseados nas questões dos questionários pós-teste e inicial.

Nas *Considerações finais* retomamos as perguntas da pesquisa e verificamos como foram respondidas através dos objetivos propostos. Ainda nessa seção, apontamos as contribuições do estudo, como também as lacunas e lançamos ideias para pesquisas futuras contemplando a interdisciplinaridade entre os Estudos da Tradução e a Multimodalidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso da tradução para o ensino de LE tem sido cada vez mais discutido por pesquisadores. Os resultados de diversas pesquisas na área dos Estudos da Tradução têm convergido para um entendimento da tradução como ferramenta que auxilia no aprendizado quando utilizada de forma adequada. No entanto, o debate acerca deste tema nem sempre foi unânime no ensino de línguas estrangeiras.

A diferença de posições tem influência principalmente dos pressupostos consagrados das diferentes abordagens² de ensino de língua ao longo da história. Mesmo sendo foco de interesse nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos, é preciso investigar como a tradução tem sido abordada nos materiais didáticos, visto que, como afirmamos na seção anterior ainda são poucas as pesquisas que investigam a tradução nesses materiais. Para tanto, primeiramente, é necessário compreender a concepção de tradução que adotamos para a finalidade desta pesquisa, bem como sua relação com a multimodalidade cada vez mais presente na comunicação contemporânea.

Para compreender sob qual ponto de vista ela é abordada nessa pesquisa, traçamos primeiramente, um breve percurso do uso da tradução nas principais abordagens de ensino de língua e a noção de tradução pedagógica. Em seguida, tecemos um diálogo entre tradução e multimodalidade. Posteriormente, focamos na multimodalidade para a compreensão de textos em LI. Discutimos, também, os multiletramentos e sua importância para o ensino. Por fim, discutimos as concepções de leitura, os níveis de leitura e as estratégias meta-interpretativas.

2.1 A tradução nas abordagens de ensino de línguas

Ao longo da história das abordagens de ensino, determinados procedimentos se destacavam em relação a outros de acordo com a vigência de um método específico, em um movimento cíclico geralmente de negação à abordagem anterior sem chegar a uma síntese, como afirma Leffa (1988 p. 25) “Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.”

Nesse movimento de pêndulo, a presença da tradução no ensino de línguas ora

² Posições e crenças teóricas sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem da língua, e a aplicabilidade de ambas a contextos pedagógicos. (BROWN, 2001, p. 16)

estava em evidência ora estava renegada nas abordagens. Detalhamos a seguir o tratamento dado à tradução de acordo com diferentes abordagens de ensino. A abordagem da Gramática e da Tradução (GT), o Método Direto e a Abordagem Comunicativa.

O método da Gramática e da Tradução (GT) é a abordagem com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e a que mais críticas tem recebido segundo Leffa (1988). Essas críticas surgiram diante de algumas práticas comuns desse método que tinha como finalidade principal a formação cultural e literária dentro do contexto do período do renascimento.

Utilizado inicialmente para o ensino de línguas clássicas como o latim e grego, e em seguida, para o ensino das línguas modernas, pautava -se prioritariamente na forma escrita não dando ênfase para o aspecto oral da língua. O foco estava no aprendizado de regras gramaticais através de exercícios de tradução nos quais as palavras eram estudadas de forma isolada, através de listas, ou seja, não havia a preocupação com o contexto.

Acreditava-se que essas estratégias conduziram à compreensão de textos, e, assim, à aquisição da língua. Essa abordagem recebeu inúmeras críticas ao abordar elementos estruturais descontextualizados e isolados. Não se traduzia para compreender o sentido em si, a intenção era a compreensão de elementos gramaticais. Dessa forma, a tradução nessa perspectiva constitui uma atividade de transposição mecanizada de elementos de uma língua para outra.

A tradução vista sob essa perspectiva passou a ser abolida pelas abordagens posteriores, com exceção do Método da Leitura que se pautava no ensino de habilidades de leitura, o qual conservou resquícios da abordagem GT. O método Direto, por sua vez, aboliu a tradução. Apesar disso, uma das formas de ensinar o vocabulário muito comum nesse método se dava através de demonstração por meio de imagens, por exemplo, sendo esse, um recurso da tradução do tipo intersemiótica, assim, se distanciando dos exercícios de tradução comuns do método GT.

A Abordagem Comunicativa, por sua vez, em relação às abordagens anteriores, é até os dias atuais a abordagem mais consagrada, tanto pelos professores quanto pelos materiais didáticos. Com ênfase na comunicação, essa abordagem tem como foco promover situações reais de uso da língua. O contexto é primordial para o ensino dos elementos linguísticos ao trabalhar as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar, de acordo com as necessidades dos aprendizes. Nessa abordagem, os materiais devem ser autênticos e promover a interação. A tradução foi a princípio renegada das salas de aula de língua estrangeira com a vigência dessa abordagem, contudo, alguns adeptos defendem seu uso como ferramenta pedagógica. Alguns autores afirmam ainda que há semelhanças entre esse método e a teoria funcionalista da

tradução como afirma Branco, (2011. 166):

Há já pontos semelhantes entre esse método de ensino e a teoria funcionalista, que mantém foco na comunicação e no público-alvo, trabalhando as línguas em contextos situacionais e levando em conta os sujeitos envolvidos no ato tradutório e os sujeitos que receberão essa tradução

A tradução vista sob essa perspectiva não significa voltar ao método GT no qual a língua era desvinculada dos contextos situacionais sem levar em conta os sujeitos. Na perspectiva do contexto da Abordagem Comunicativa, a tradução pode ser trabalhada como ferramenta de apoio ao levar em conta o contexto sociocultural, visando contribuir para a compreensão das diferenças culturais e linguísticas entre as línguas e para uma formação mais reflexiva.

Mesmo negligenciada durante muito tempo, a tradução permaneceu sendo utilizada pelos professores, os quais, por exemplo, continuavam fazendo uso dela para explicar algum termo não compreendido pelos alunos, seja utilizando gestos ou palavras sinônimas. Ainda que estigmatizada, a tradução sempre esteve presente no ensino de LE, porém de forma “inerte e pouco reflexiva” como afirma Tessaro (2012, p. 34) “quando, por exemplo, o estudante recorre ao professor para explicar uma palavra não compreendida e este, acreditando não utilizar a tradução, responde ao aluno por gestos ou mostrando uma imagem”, recorrendo, assim, à tradução intersemiótica.

A tradução ao ser utilizada pelos professores de forma “inerte e pouco reflexiva”, pouco poderá contribuir para o fomento das habilidades, se do contrário, ela for trabalhada de forma direcionada e com objetivos específicos, haverá maiores benefícios para a aprendizagem.

No contexto do chamado Pós-Método no ensino de línguas, o qual propõe a liberdade de escolha orientada para a prática e o contexto de ensino, as diferentes abordagens e métodos podem ser utilizados de acordo com os objetivos pretendidos e propósitos didáticos. Nessa condição em que o professor é reflexivo e decide de forma consciente suas práticas, a tradução é uma das ferramentas disponíveis que merece atenção, pois poderá trazer benefícios que auxiliam na construção das competências dos aprendizes.

Holmes (1994, p. 181) em seu estudo das áreas aplicadas dos Estudos da Tradução define dois tipos de ensino de tradução que devem ser distinguidos. O primeiro tipo se refere ao uso da tradução como técnica para o ensino de língua estrangeira e aquisição. O segundo tipo se refere ao treinamento e formação de tradutores profissionais. Nos deteremos no primeiro tipo, que também pode ser chamado de tradução pedagógica.

A tradução pedagógica, segundo Lucindo (2006, p.5) “é todo tipo de tradução

utilizada na sala de aula com o objetivo de ensinar a LE. Essa tradução pode ser feita tanto da LE para LM (tradução direta) como da LM para LE (tradução inversa).” Esse tipo de tradução, segundo a autora, pode ser aplicado de duas formas: explicativa ou exercícios de tradução. A tradução explicativa acontece quando o professor usa a LM de forma didática para dar alguma instrução ou explicar algum termo que pode ser mal interpretado, como por exemplo, falsos cognatos.

Os exercícios de tradução podem propor traduções do tipo direta ou inversa. Além das formas de aplicação, a tradução poderá ser de três tipos segundo Jakobson (1959, 2000): intralingual, interlingual e intersemiótica, os quais são abordados na próxima seção secundária. Por meio dos três tipos de tradução, o estudante pode exercitar seu conhecimento linguístico e intercultural.

O uso da LM em sala de aula por parte dos alunos, por sua vez, é bastante recorrente, pois é a partir da LM que o aprendiz constrói seus saberes em LE. Dessa forma, principalmente nos estágios iniciais de aprendizado, é inevitável que os aprendizes façam uso da tradução de forma espontânea.

Apesar dos benefícios que a tradução pode trazer, é pertinente ponderar o momento adequado para a sua utilização, pois ela é uma ferramenta e não um método. Branco (2011, p. 164) chama atenção para alguns aspectos que devem ser levados em consideração ao utilizar traduções em contexto de sala de aula.

Os aspectos principais a serem levados em consideração ao utilizar traduções em contexto de sala de aula de LE são: (1) que categoria de tradução será utilizada e com que propósito em determinado contexto de sala de aula; e (2) que necessidade ou relevância terá a LM em uma determinada situação, tendo em mente o propósito determinado, o nível linguístico dos alunos – tanto de LE quanto de LM –, e o meio utilizado em aula – TV, áudio, internet, DVD, uma figura, ou um texto escrito, por exemplo.

Com relação ao ensino da leitura, além de considerar os diversos aspectos mencionados acima, é necessário também que todos os elementos sejam analisados durante a tradução, ou seja, ler além dos elementos linguísticos, considerando os outros modos de representação de sentidos dos textos. Portanto, uma convergência entre os exercícios de tradução e a multimodalidade pode contribuir para a leitura em língua inglesa, pois a tradução é uma atividade de mediação.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa, é um documento base que descreve aquilo que os aprendizes de uma língua devem aprender e os conhecimentos e capacidades para serem eficazes na sua atuação.

Ao abordar as atividades linguísticas, o QEER inclui a atividade de mediação, especialmente a interpretação e a tradução, junto à recepção, produção e interação. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 35)

Conforme esse documento, a tradução faz parte das atividades linguísticas, a qual atua junto à atividade de recepção como a leitura. Assim como a tradução é necessária no processo de leitura, também outros elementos devem ser considerados nesse processo, como a multimodalidade. Por conseguinte, na próxima seção secundária, nos detemos no diálogo entre a tradução e multimodalidade nos LDS de língua inglesa do PNLD- 2017.

2.2 A Tradução e a Multimodalidade: um diálogo além das palavras

Na nova era da informação do mundo globalizado, a influência das novas tecnologias configura o cenário da sociedade atual, modificando as interações entre as pessoas e o uso das línguas. Como resultado dessa mudança, novos modos de representação da informação surgem e trazem desafios e a necessidade de investigação de seus efeitos para o aprendizado. Diante disso, o estudo do fenômeno da multimodalidade tem sido bastante focado no âmbito do ensino de línguas estrangeiras ultimamente.

Kress e van Leeuwen (2006) iniciaram a discussão em torno da multimodalidade com um enfoque semiótico social, buscando contribuir para o contexto educacional. Os materiais pedagógicos, por exemplo, sofreram visíveis modificações, transitando de composições de textos escritos, majoritariamente monomodais, para textos com elementos diversos, ou seja, multimodais, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p.14):

[...]Educadores de toda parte têm tomado consciência do crescente papel da comunicação visual em materiais didáticos de vários tipos e estão se perguntando que tipos de mapas, gráficos, quadros, diagramas, imagens e formas de layout serão mais efetivos para o aprendizado. Para responder essa pergunta, precisam de uma linguagem para falar sobre as formas e os sentidos desses materiais de aprendizagem visuais.³

Apesar da crescente preocupação por parte dos pesquisadores e educadores, nem sempre a multimodalidade foi foco de atenção, mesmo estando presente há muito tempo na comunicação humana, desde os manuscritos medievais como nas iluminuras, por exemplo.

³ “[...] educationalists everywhere have become aware of the increasing role of visual communication in learning materials of various kinds, and they are asking themselves what kind of maps, charts, diagrams, pictures and forms of layout will be most effective for learning. To answer this question, they need a language for speaking about the forms and meanings of these visual learning materials.” Kress e van Leeuwen (1996, p. 14)

Ventola, Charles e Kaltenbacher (2004, p.1) afirmam que apesar da multimodalidade sempre estar onipresente na maioria dos contextos comunicativos nos quais os humanos engajam, ela foi por muito tempo ignorada, devido ao engessamento das agendas de pesquisa e limites dos campos de investigação⁴. Estudos da linguagem que se debruçam nas questões da multimodalidade são recentes, tendo em vista as transformações que ocorreram na forma como as pessoas se comunicam por meio das novas tecnologias, tornando mais evidente a presença dos elementos multimodais.

Devido ao crescente papel dos elementos visuais na sociedade atual, esses elementos se tornaram cruciais na divulgação de conteúdo, sendo indispensáveis em materiais educacionais, publicitários, políticos ou de entretenimento. Os materiais didáticos de língua estrangeira, por sua vez, ao longo do tempo tradicionalmente monomodais, estão incorporando elementos múltiplos condizentes com as novas realidades dos efeitos da era digital e das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Diante desses fatos, nos questionamos como esses materiais têm contribuído também para a formação através do letramento visual compatível aos novos contextos. Refletindo sobre a presença desses elementos e seus efeitos sobre a aprendizagem como meios de representação e interpretação diversificada de informações, investigar os livros didáticos de língua estrangeira sob essa óptica se torna imprescindível.

A multimodalidade como disciplina surgiu em resposta à globalização e à crescente inovação nas mídias digitais que transformaram a comunicação a qual passou a envolver cada vez mais a combinação de elementos para construir sentidos. O termo surgiu para dar conta de “uma grande gama de abordagens associadas com as artes, as humanidades, as ciências sociais, assim como a engenharia e a inteligência artificial, como também vários quadros teóricos têm sido propostos.” (BORIA *et al.* 2020, p.11)⁵

Para tratar da multimodalidade, os semioticistas sociais Kress e van Leeuwen (2006) criaram a Gramática do Design Visual (GDV) para introduzir as discussões acerca das novas modalidades de texto. Os autores tomaram como base nos estudos de Halliday (2004) e sua teoria da gramática funcional.

⁴ [...]Although multimodality and multimediality, when seen as combinations of writing, speaking, visualization, sounds, music, etc., have always been omnipresent in most of communicative contexts in which humans engage, they have for a long time been ignored, as various academic disciplines have pursued their own research agendas and research fields. (VENTOLA; CHARLES; KALTENBACHER, 2004, p.1)

⁵ In response to this, the term multimodality has been used to cover a wide range of approaches associated with the arts, the humanities, the social science, as well as engineering and artificial intelligence, and several different theoretical frameworks have been proposed. (BORIA *et al.* 2020, p. 11)

A Linguística Sistêmico Funcional considera a língua como um sistema no qual os significados são construídos a partir das potencialidades das formas da língua que são manifestadas através do uso. Essas manifestações acontecem através dos três tipos de funções que são desempenhadas na comunicação e que foram denominadas de metafunções.

O termo “função” é utilizado tradicionalmente para designar o “propósito” ou “modo de usar a língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31). Segundo as explicações de Carvalho (2016, p. 58), as funções têm influência sobre a estrutura e organização da linguagem em todos os níveis, portanto, o termo com o morfema “meta” é usado “para fazer referência às funções gerais intrínsecas às línguas” (CARVALHO, 2016, p. 58). Os potenciais de significado, portanto, podem exercer funções de acordo com o contexto através de três metafunções denominadas: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional diz respeito à representação do mundo e as experiências humanas. Já a interpessoal se refere às relações entre os participantes e seus papéis sociais. A textual, por sua vez, estrutura e organiza a manifestação das outras duas metafunções mencionadas.

Tomando como base as três metafunções, Kress e van Leeuwen (2006) propuseram uma terminologia específica para tratar dos textos da comunicação visual. Na Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida pelos autores, as metafunções ideacional, interpessoal e textual foram chamadas respectivamente de representacional, interativa e composicional. Não aprofundamos essa discussão, visto que esse não é o foco de nossa pesquisa.

Segundo Walsh (2005, p.1)⁶, os textos multimodais são aqueles que tem mais do que um ‘modo’, em que o sentido é comunicado através da sincronização dos modos. Imagem estática e texto, imagem em movimento e texto, texto e som, dentre outros. Nessa perspectiva, a linguagem, portanto, é a inter-relação de um modo em conjunto com outros modos envolvidos na produção de textos falados ou escritos, conforme explicam Kress van Leeuwen (2006, p. 41):

Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, combinando com modos como expressão facial, gesto, postura e outras formas de auto-apresentação. Um texto escrito, similarmente, envolve mais do que uma linguagem: é escrito em algo, em algum material (papel, madeira, velino, pedra, metal, rocha, etc) e é escrito com algo (ouro, tinta, gravuras, pontos de tinta, etc); com tipos de fonte, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outras; e com layout sobreposto na substância material, seja na página, na tela do computador ou na placa de latão

⁶ Multimodal texts are those texts that have more than one ‘mode’ so that meaning is communicated through a synchronisation of modes. (WALSH, 2005, p.1)

polido.⁷

Para Kress (2006) todo texto é composto por mais de um modo. Mesmo em textos predominantemente verbais, outros recursos são utilizados. Esse ponto de vista também é compartilhado por diversos autores.

Zabalbeascoa (1997, p. 338), por exemplo, observa que nenhum texto consiste inteiramente de signos verbais pois necessitam de algum tipo de suporte físico, que carrega sentido e pode agir como signo não-verbal. Essa afirmação significa que em textos escritos ou falados são utilizados vários modos que pertencem a sistemas semióticos diversos. Os sistemas semióticos são “um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros.” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532)

É notório que a comunicação contemporânea expandiu as possibilidades de composição e veiculação de textos, os quais amplificam seus sentidos através dos diversos modos semióticos integrados. A interseção desses modos expande também a noção de processo de tradução como afirma Kourdis (2015, p. 3):

A expansão do processo de tradução ao incluir os textos não verbais tem causado uma disputa acerca da natureza da tradução. No entanto, parece ser um acordo que a comunicação contemporânea é baseada quase exclusivamente em textos multimodais.⁸

O uso da língua constitui-se de relações entre os signos. As relações de valor dentro do sistema de uma língua são regidas pela oposição entre os elementos, na concepção de signo de Saussure (2006), um signo é aquilo que os outros não são. Com a expansão da noção de texto, ao considerar a multimodalidade como inerente aos processos de produção e construção dos sentidos, a tradução é, pois, o elo de sustentação da própria comunicação através da relação entre os signos e os sistemas semióticos. Petrilli (2013, p. 118) afirma que “o signo só pode subsistir na relação entre signos e a modalidade dessa relação é a tradução”.⁹

⁷ A spoken text is never just verbal, but also visual, combining with modes such as facial expression, gesture, posture and other forms of self-presentation. A written text, similarly, involves more than language: it is written on something, on some material (paper, wood, vellum, stone, metal, rock, etc.) and it is written with something (gold, ink, (en)gravings, dots of paint, etc.); with letters formed as types of font, influenced by aesthetic, psychological, pragmatic and other considerations; and with layout imposed on the material substance, whether on the page, the computer screen or a polished brass plaque. (KRESS VAN LEEUWEN 2006, p. 41)

⁸ The expansion of the translation process to include nonverbal texts has caused a dispute about the nature of translation. However, there seems to be an agreement that contemporary communication is based almost exclusively on multimodal texts. (KOURDIS, 2015, p. 3)

⁹ the sign can only subsist in relation among signs and the modality of this relation is translation. (PETRILLI, 2013, p.118)

Ferdinand de Saussure (1839-1914), o fundador da linguística estrutural, considera o signo como uma entidade psíquica de duas faces, ou seja, é formado por um conceito e uma imagem acústica, que foram denominados significado e significante, respectivamente. Nessa concepção, o significante possui um caráter linear, ou seja, ocorre conforme a linha cronológica, diferente dos elementos visuais, os quais podem ser apresentados de forma simultânea. “O signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81), ou seja, não existe uma motivação que relacione um significante a um significado, por exemplo, o conceito de “texto” é assim chamado por convenção social e não porque tem alguma relação com a sequência de sons que representam essa ideia.

A Semiótica investiga os diferentes sistemas de signos, diferentemente da linguística que investiga apenas os signos de natureza verbal. Charles Sanders Peirce (1857-1913) também foi um pensador que contribuiu para a vertente dos estudos semióticos estruturais. Segundo Peirce (1931), a Semiótica é a doutrina formal dos signos que também pode ser chamada de Lógica.

Para Peirce (1931), um signo é composto pela relação entre três elementos: *representamen*, objeto e interpretante. O *representamen* é o mesmo que signo ou uma representação de algo que cria sentido ao ser interpretado. O objeto é aquilo que o signo representa, o seu significado. O terceiro elemento chamado de interpretante, não significa alguém que faz a interpretação, mas o signo que se cria na mente do intérprete, ou seja, é a significação depreendida a partir do primeiro signo. A relação entre esses três elementos Peirce denominou de semiose.

Considerando as vertentes semióticas estruturalistas mencionadas nos parágrafos anteriores pelos teóricos Saussure e Peirce, a partir de uma nova ótica sob a influência da ubiquidade dos recursos semióticos na atualidade, a Semiótica Social amplia o entendimento dos signos para os diversos sistemas de signos, além do verbal, uma vez que engloba a multimodalidade como fenômeno integrante da comunicação.

Segundo van Leeuwen e Jewitt (2001, p.134), enquanto na semiótica estrutural o “código” era o conceito chave, na semiótica social o termo “recurso” é adotado. Nessa nova concepção, a semiose é vista sob o aspecto das relações sociais e não apenas as relações formais entre os signos. Portanto, a noção de arbitrariedade do signo de Saussure não é sustentada nessa concepção, uma vez que a arbitrariedade vai de encontro ao interesse do produtor do signo na construção do sentido, pois para a Semiótica Social os signos não são apenas usados na comunicação, eles adquirem sentido a partir dos interesses de representação de acordo com os contextos comunicativos. Portanto, é necessário que os processos de interpretação e tradução

considerem os aspectos da comunicação sob o ponto de vista da Semiótica Social, uma vez que a multimodalidade faz parte dos processos produção e construção de significados.

A tradução em sua essência está intrinsecamente ligada com a multimodalidade e os estudos semióticos. Bassnett (2003, p. 35) reconhece que o processo de tradução envolve elementos linguísticos, mas também um vasto conjunto de critérios extralinguísticos:

O primeiro passo para a análise dos processos de tradução é reconhecer que, embora a tradução implique um núcleo central de atividade linguística, ela pertence mais propriamente à semiótica, a ciência que estuda os sistemas, as estruturas, os processos e as funções dos sinais [...] De acordo com uma abordagem estritamente linguística, a tradução consistiria em transferir o ‘sentido’ contido num conjunto de signos linguísticos através do recurso competente ao dicionário e à gramática; contudo, o processo envolve também um vasto conjunto de critérios extralinguísticos.

Com base nisso, a tradução como fenômeno da comunicação contemporânea, ao ser utilizada como ferramenta pedagógica, pode ser uma importante aliada para a compreensão em língua inglesa, uma vez que, ao levar em conta os aspectos linguísticos, como também os extralinguísticos, possibilita um contato aprofundado do aprendiz com elementos múltiplos de sentido dos textos. Essa interpretação pode ser realizada de três formas, segundo Jakobson (1959, 2000, p. 114), como tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica. A tradução intralingual se refere uma interpretação de signos verbais por outros signos da mesma língua. Quando fazemos uso de sinônimos, por exemplo, para explicar uma palavra. A tradução interlingual é chamada de tradução propriamente dita, pois é a interpretação de signos verbais por signos verbais de outra língua. Quando utilizamos um verbete de dicionário bilíngue para verificar o significado de uma palavra, por exemplo. A terceira categoria é chamada de tradução intersemiótica que é uma interpretação de signos verbais por meio de signos de um sistema de signos não-verbais. Uma situação em que um professor utiliza gestos para demonstrar o sentido de alguma expressão da língua estrangeira para facilitar o entendimento de seus alunos, é um exemplo de tradução do tipo intersemiótica.

É importante atentar para os diferentes tipos de tradução para adequar as atividades aos propósitos pretendidos para que auxiliem no aprendizado de língua como também no letramento dos alunos. Sobre esse último aspecto, nas próximas seções são discutidas as noções de multimodalidade e multiletramentos.

2.3 A multimodalidade para a compreensão de textos em língua inglesa

A multimodalidade nas palavras de Lima (2019, p.105) é “um processo que integra

várias linguagens que são constantemente redefinidas como consequência das mudanças sociais experimentadas por seus usuários”. Nesse processo, ler requer a habilidade de compreensão de diferentes modos semióticos envolvidos na produção e recepção dos textos.

Para Kress (2010, p.79), modo semiótico é “um recurso semiótico formado social e culturalmente para a construção de sentidos. *A imagem, a escrita, o layout, a música, o gesto, a fala, o filme, a trilha sonora e objetos em 3D* são exemplos de modos usados na representação e comunicação.”¹⁰

Esses elementos como imagens, cores, sons, layout, entre outros, se adaptam para construir significados nos diversos contextos de veiculação de conhecimento na nova era da informação. Até mesmo a tipografia, ao utilizar diversos tipos de fontes, tamanhos e cores, forma elementos produtores de sentido que veiculam ideias. Na sociedade da pós-modernidade, os signos de ordem tipográfica são resultados das diversas possibilidades maleáveis ao propósito de representação do conhecimento que a era digital e tecnológica proporcionou, como afirma Gruszynski (2007, p. 21), a exemplo dos signos de ordem tipográfica:

O signo tipográfico faz parte de um sistema simbólico de signos verbais regidos por uma série de regras e, do ponto de vista imagético, submete-se a convenções maleáveis, podendo contemplar preferências subjetivas bem como adaptações contextuais.

Captar os sentidos que estão sendo manifestados através das preferências subjetivas e adaptações contextuais com determinados propósitos exige certa competência por parte do interlocutor. Royce (2002) se refere a essa competência como “competência comunicativa multimodal”.¹¹

Royce (2002, p. 192) define competência comunicativa multimodal como uma habilidade de compreensão de vários modos semióticos integrados para a construção do sentido. No âmbito do ensino, é necessário pensar em estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dessa competência nos alunos para a formação crítica para leitura.

O mesmo autor discute como as relações de sentido podem ocorrer através dos modos verbais e visuais e como essas relações podem ser caracterizadas como intersemióticas. Quando os sistemas semióticos se complementam para formar o sentido integrado acontece o que Royce (2002) denomina de complementaridade intersemiótica:

¹⁰ Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. *Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects* are examples of modes used in representation of communication. (KRESS, 2010, p.79),

¹¹ Tradução do termo em inglês “multimodal communicative competence”. (ROYCE, 2002, p. 192)

[...] apesar dos sistemas semióticos verbal e visual utilizarem recursos de produção de sentido de acordo com as formas específicas de seus modos particulares, eles também colaboram para construir sentidos intersemióticos complementares quando eles coocorrem na página ou na tela do computador. Eles trabalham juntos para produzir um texto multimodal coerente para os observadores e leitores, um texto caracterizado pela complementaridade intersemiótica. (ROYCE, 2002, p. 193).¹²

Com relação ao ensino da leitura, as atividades podem explorar os aspectos visuais de diversas formas para enriquecer a compreensão dos alunos ao estabelecer relações de sentido através da complementaridade intersemiótica, promovendo, assim, os multiletramentos. Detalhamos a seguir esse conceito.

2.4 Os Multiletramentos

O conceito tradicional de letramento passa a ser ampliado para levar em consideração as mudanças na forma como interagimos por meio da língua. Para estabelecer ligações com a realidade circundante, a noção de letramentos deve abranger as várias formas de leitura e escrita para a construção e produção de sentidos. Diante desse panorama, fala-se, portanto, de letramento multimodal ou multiletramentos.

Para Soares (1999), letramento é uma palavra recente no vocabulário da Educação e Ciências linguísticas. Segundo a autora, a palavra letramento é uma versão em português da palavra *literacy* da língua inglesa que pode ser definida como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Esse termo está relacionado à habilidade individual de uso da leitura e escrita nas diversas práticas sociais. Segundo essa concepção de letramento, as práticas de leitura e escrita são consideradas monomodais.

A noção de letramento multimodal parte da pedagogia dos multiletramentos que foi criada pelo grupo *The New London Group* (1996)¹³. Esse grupo formado por um conjunto de pesquisadores de diferentes países, preocupados com o rumo do ensino com os efeitos da globalização e das novas tecnologias, se reuniram e formularam a “Pedagogia dos Multiletramentos” para dar conta das mudanças que estavam se estabelecendo na sociedade e

¹² The theoretical approach that I use for this analysis assumes that, although the visual and verbal semiotic systems utilize meaning-making resources in ways that are specific to their particular modes, they also collaborate to realise complementary intersemiotic meanings when they co-occur on the page or the computer screen. They work together to produce a coherent multimodal text for the viewers and readers, a text characterised by *intersemiotic complementarity*. (ROYCE, 2002, p. 193).

¹³ The New London Group ou Grupo Nova Londres (1996) foi um grupo de professores e pesquisadores que se reuniu com o intuito de propor a Pedagogia dos Multiletramentos para a educação.

influenciando o ensino. O argumento que os autores utilizaram foi a multiplicidade de canais de comunicação e o crescente aumento da diversidade linguística e cultural. O objetivo era ampliar o entendimento de letramento para incluir uma multiplicidade de discursos. Os autores destacaram dois aspectos para explicar essa multiplicidade.

Primeiro, os autores buscaram expandir a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades globalizadas e diversas linguística e culturalmente. Em segundo lugar, argumentaram que a pedagogia do letramento deve considerar a florescente variedade de formato de textos associados às tecnologias de multimídia. Essa expansão condiz com o contexto contemporâneo marcado “por grandes desenvolvimentos tecnológicos e pelo fenômeno da globalização o qual tem como uma de suas consequências a aproximação entre a imensa diversidade cultural e social”. (CATTO, 2013, p. 158)

Steger (2017, p.17) se refere ao termo globalização como uma “crescente interconectividade mundial”. Como reflexo desse fenômeno, há uma intensificação da expansão cultural, como por exemplo, a rápida transmissão de imagens e ideias que “impactam profundamente a forma como as pessoas experienciam seus cotidianos.”¹⁴ (STEGER, 2017, p. 81).

O conceito de multiletramentos está, pois, relacionado a uma competência para a apropriação de novas práticas de escrita e leitura que estão presentes no cotidiano. O conceito de multiletramentos, nas palavras de Rojo (2012), aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade, segundo a autora:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos—é bom enfatizar—aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Considerar a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica é crucial para o ensino de uma língua estrangeira. Para formar falantes competentes de uma determinada língua é necessário construir competências linguísticas, culturais e críticas em um cenário no qual os usuários estão a todo momento em contato com textos não somente verbais, mas também

¹⁴ As images and ideas can be more easily and rapidly transmitted from one place to another, they profoundly impact the way people experience their everyday lives. (STEGER, 2017, p. 81)

visuais que carregam sentidos ideológicos, políticos e culturais embutidos.

Segundo Silva (2015, p. 47) é necessário ir além do que é expresso no texto, estabelecendo ligações com a realidade social circundante para entender que vários sentidos podem estar veiculados, a fim de adentrar no nível de leitura crítico. Assim, o LD pode contribuir para desenvolvimento de um processo de letramento crítico que se espera na formação dos usuários de uma língua estrangeira, uma vez que engloba uma gama de gêneros textuais e modos semióticos com o propósito de promover o aprendizado.

A concepção de letramento crítico considera o texto como um “lugar de embate, negociação e mudança.” (NORTON, 2007, p. 6)¹⁵. Essa concepção de letramento considera o leitor como sujeito ativo no processo de aprendizado e capaz de desenvolver uma consciência crítica. Segundo Mattos (2010, p. 141), o letramento crítico “tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se do seu próprio processo educacional.” Nesse processo em que o aluno reflete criticamente e tem poder de transformação social, a multimodalidade tem papel de destaque com a ascensão do uso dos recursos tecnológicos, uma vez que a compreensão dos sentidos através dos diversos modos semióticos é crucial para o acesso democrático, atuação social e construção da cidadania através das línguas.

A formação para o letramento crítico deve considerar, portanto, as manifestações da multimodalidade através dos diversos gêneros textuais. Gêneros como canções, notícias, e-mails, anúncios, infográficos são apenas alguns exemplos de textos que incorporam elementos multimodais como ilustrações, fotos, gráficos e áudio que são utilizados no LD de língua inglesa para trabalhar a habilidade de leitura. Dessa forma, o LD de língua inglesa tem um papel importante para formar o cidadão multiletrado e crítico, pois além de promover o aprendizado das quatro habilidades: ler, ouvir, falar, escrever, também funciona como suporte e ferramenta promotora dos multiletramentos.

A tradução como ferramenta pode ser uma aliada nesse objetivo, seja em atividades de leitura ou produção, a multimodalidade está inerente aos processos tradutórios. Assim, acreditamos que a tradução como ferramenta em LDs de língua estrangeira pode contribuir tanto para a aquisição da LE quanto para o desenvolvimento do letramento crítico e multimodal, pois a tradução é uma prática que envolve elementos linguísticos e culturais. Portanto, o diálogo entre essas duas facetas pode contribuir para a leitura em língua estrangeira.

¹⁵ Educators who are interested in critical literacy are interested in written text, or, indeed, any other kind of representation of meaning as a site of struggle, negotiation, and change. (NORTON, 2007, p. 6)

Tanto a multimodalidade quanto a tradução são aspectos elencados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento de referência que foi criado para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino do país, estabelecendo um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais na educação básica. Esse documento que surgiu para adaptar o ensino à conjuntura atual, propõe a noção de competências para a construção dos currículos.

Ao definir as competências específicas do componente Língua Inglesa para o ensino fundamental, a multimodalidade e a tradução são elementos considerados essenciais para a aprendizagem. A BNCC explicita o “uso variado de linguagens em mídias impressas e digitais” que se refere ao uso da multimodalidade e ferramentas de multimídia, e as “similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna”, que podem ser trabalhadas com o uso da tradução em sala de aula:

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. (BRASIL, 2018, p. 244)

A BNCC descreve três importantes implicações para o ensino de língua inglesa. Uma delas diz respeito à ampliação da visão de letramento e potencialização através da língua inglesa ao materializar novas formas de dizer:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BNCC, 2018, p. 240)

Saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de interação através das diferentes semioses, como também o processo de aprendizado dessa língua também se beneficia do contato com essas linguagens. Mayer (2014, p.1) afirma que “as pessoas aprendem mais profundamente com a junção de palavras e imagens do que com apenas palavras.”.

Esse aprendizado ocorre, segundo Mayer (2014), quando os aprendizes constroem conexões de sentido a partir das representações verbais e visuais. Essa concepção baseia-se na concepção de canal duplo de processamento de informações “[...] sua teoria de aprendizado multimídia combina canais pictóricos e verbais que são integrados na memória de

trabalho junto com o conhecimento prévio a partir da memória de longa duração.”¹⁶ (FARIAS; OBILINOVIC; ORREGO, 2007, p.3). Esses canais pertencem à teoria de Paivio (1971) que pressupõe que os humanos possuem canais separados para processar a informação visual e a verbal, com base nessa teoria e nas afirmações de Royce (2007), Carvalho (2016) explica:

O pressuposto central dessa teoria é que os seres humanos possuem dois canais separados para o processamento das informações verbais e visuais. As imagens são processadas pelo canal visual/pictorial e as palavras pelo canal auditivo/verbal. Assim, se a cognição envolve dois subsistemas, os fundamentos teóricos do texto multimodal tiram vantagem da nossa capacidade máxima de cognição por operar pelos dois sistemas. De acordo com Royce (2007b), se explorarmos os dois sistemas que compõem a nossa cognição, obteremos vantagens quantitativas e qualitativas. Quantitativas no sentido de que o material apresentado por dois canais ao invés de um só. Qualitativas no sentido de que a compreensão acontece quando os aprendizes são capazes de construir conexões de significado entre as representações verbal e pictorial. (CARVALHO, 2016, p. 95-96)

Mayer (2014) justifica que dois canais são mais eficientes do que apenas um. Para o autor, isto se deve por uma razão qualitativa, isto é, as palavras e imagens enquanto diferentes, podem se complementar, e dessa forma, o entendimento é reforçado ao integrar as representações visuais e verbais. O autor explica que os dois canais, porém, não são equivalentes, pois:

[...]as palavras são úteis para apresentar certos tipos de material—talvez representações que são mais abstratas e requerem mais esforço para traduzir—enquanto as imagens são mais úteis para apresentar outros tipos de materiais—talvez mais intuitivos, representações mais naturais. Em síntese, uma imagem não vale necessariamente o mesmo que mil palavras (ou qualquer número de palavras).¹⁷ (MAYER, 2014, p. 7)

É importante atentar para os modos particulares que cada sistema tem potencial para representar ao ensinar uma língua estrangeira e ao elaborar materiais didáticos para esse fim. É perceptível que esses materiais vêm sofrendo modificações ao longo dos anos ao inserir conteúdo com representações diversas nas últimas décadas e incorporando novas configurações.

No entanto, Mayer (2014), afirma que nem todas as imagens ou recursos visuais são igualmente efetivos. Segundo o autor “É importante entender qual a melhor forma de

¹⁶ [...] his multimedia learning theory combines pictorial and verbal channels that are integrated in working memory together with the learner’s prior knowledge from long term memory. (FARIAS; OBILINOVIC; ORREGO, 2007, p. 3)

¹⁷ [...] words are useful for presenting certain kinds of material—perhaps representations that are more abstract and require more effort to translate—whereas pictures are more useful for presenting other kinds of material—perhaps more intuitive, more natural representations. In short, on picture is not necessarily the same as a thousand words (or any number of words). (MAYER, 2014, p. 7)

incorporar as imagens e as palavras.”¹⁸ (MAYER, 2014, p. 7). Por essa afirmação, compreendemos que algumas imagens podem funcionar apenas como recurso decorativo, não cumprindo, pois, a função de fomentar o aprendizado. Mayer (2014, p.2), então, propõe o termo instrução multimídia para se referir à apresentação de palavras e imagens que visem promover o aprendizado. Nas atividades de leitura, a associação entre os elementos de natureza visual e verbal de forma complementar pode contribuir para a compreensão dos aprendizes com o auxílio do conhecimento prévio para construção do sentido de um texto em língua inglesa. Acerca do conhecimento prévio na leitura, Kleiman (1997, p. 25) afirma que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar partes do texto num todo coerente.

Conforme foi discutido nessa seção, o conceito tradicional de letramento foi expandido para dar conta das novas manifestações através da língua devido a expansão da globalização e da tecnologia que refletiram na forma como as pessoas se comunicam. Considerando essas questões, o grupo chamado *The New London Group* (1996) propôs a Pedagogia dos Multiletramentos. A proposta dos multiletramentos é essencial para o letramento crítico, pois para o desenvolvimento crítico é necessário ter domínio sobre os diversos modos semióticos para a compreensão dos sentidos. No aprendizado de LE, discutimos que a tradução é uma aliada nesse objetivo, portanto essa ferramenta no LD pode contribuir para a leitura, letramento crítico e multimodal, uma vez que ler em língua inglesa mobiliza uma série de elementos dos textos que são formados por recursos com potenciais diferentes, os quais precisam ser atentados e analisados no momento da leitura.

Com base nisso, na próxima seção mostramos a concepção de leitura adotada nessa pesquisa. Também discutimos os níveis de leitura baseados em Panofsky (1955), as estratégias de leitura de Liu (2013) e as considerações de Carvalho (2016) que utilizamos para a análise das tarefas de leitura dos livros *Way to English for Brazilian Learners* e *Team Up*.

¹⁸ However, not all pictures are equally effective. It is important to understand how best to incorporate pictures with words. (Mayer, 2014, p. 7)

2.5 Concepções de leitura

O foco desta pesquisa concentra-se na habilidade de leitura. Consideramos pertinente trabalhar essa habilidade devido a sua importância para a formação cidadã crítica para o empoderamento através da linguagem. É necessário, portanto, que essa atividade seja abordada de forma adequada, não apenas como pretexto para o estudo de outras habilidades, como acontece geralmente nas aulas de língua materna e estrangeira, segundo Coracini (1995, p. 18):

Nas aulas de língua, em particular —materna e língua estrangeira—, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar.

Outra razão para focarmos na leitura, é o fato de sua imprescindibilidade no ensino de língua inglesa no âmbito nacional, como é justificado pelos documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, essa habilidade tem primazia nas provas de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os PCNs priorizam o ensino de língua estrangeira com foco na habilidade de leitura. Os documentos afirmam que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.” pois salvo exceções, o uso de uma língua estrangeira “parece estar mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (BRASIL, 1998, p. 20)

O mesmo documento afirma que a leitura em língua estrangeira ajuda no desenvolvimento do letramento integral do aluno, pois o fato de aprender a ler em uma língua estrangeira pode contribuir para a leitura em língua materna. O documento considera também que as condições das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, dessa forma, a ênfase no ensino da leitura é justificada “pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”. (BRASIL, 1998, p.21)

Ler envolve vários processos perceptuais e cognitivos e ainda um bom conhecimento de língua e gramática ¹⁹ (EYSENCK; KEANE, 2015, p. 354). Trata-se, pois, de uma prática complexa. Para compreendê-la, diversos enfoques e concepções que se baseiam em diferentes premissas tentam explicá-la. Portanto, mostramos a seguir diferentes definições para explicar esse processo.

¹⁹ Reading requires several perceptual and other cognitive processes plus a good knowledge of language and grammar. (EYSENCK; KEANE, 2015, p. 306).

Um dos pilares para a compreensão dos processos de leitura são os modelos ascendentes e descendentes que se baseiam nos processos *bottom-up* e *top-down*. Parafraseando Brown (2001, p. 299), o processo *bottom-up* é um processo de reconhecimento de signos linguísticos como letras, morfemas, frases, pistas gramaticais e o uso de mecanismos de processamento de informação linguística para ordenar esses elementos de modo a construir o sentido a partir da seleção dos signos de modo coerente. Construir sentido nessa concepção é um processo passivo e linear, no qual o leitor é um sujeito receptivo que decodifica a mensagem a partir dos elementos textuais.

Brown (2011, p. 299), utilizando a expressão de Goodman (1970), afirma que a leitura é um “guessing game”, “jogo de adivinhação”. De acordo com essa visão, para construir o significado, o leitor é o responsável pelas decisões e caminhos de leitura que toma, inferindo sentidos a partir de sua experiência pessoal e de seus conhecimentos de mundo. Esse processamento foi chamado de *top-down*, também conhecido como processamento descendente e surgiu em oposição à *bottom-up* (processamento ascendente).

A combinação dos processos *top-down* e *bottom-up* é chamada de modelo interativo de leitura. Nesse modelo, ambos processos são importantes segundo Brown (2011). Nessa terceira posição intermediária, as duas visões se complementam, segundo Coracini (1995, p.14):

Na concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, construindo, assim, o sentido. Nessa concepção o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções.

Ao considerar o papel dos conhecimentos prévios (*background knowledge*) para a compreensão, surge a *schema theory*, segundo a qual “um texto não carrega sentido em si mesmo. O leitor traz informação, conhecimento, emoção, experiência, e cultura—ou seja, esquemas (plural)—para a palavra impressa.”²⁰ (BROWN, 2001, p. 299). Um esquema (*schema*) nas palavras de Ajideh²¹ (2003, p. 4) é uma estrutura mental hipotética para representar conceitos genéricos armazenados na memória. É um tipo de estrutura, ou plano ou

²⁰ [...] a text does not by itself carry meaning. The reader brings information, knowledge, emotion, experience, and culture—that is, schemata (plural)—to the printed word. (BROWN, 2001, p. 299)

²¹ A schema (plural schemata) is a hypothetical mental structure for representing generic concepts stored in memory. (AJIDEH, 2003, p. 4)

roteiro.

Segundo Coracini (1995, p. 15) existe outra concepção de leitura que considera o ato de ler como “um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido, —autor e o leitor—, ambos sócio- historicamente determinados e ideologicamente constituídos” O texto nessa concepção é considerado um “produto do processo discursivo” que adquire seu sentido em determinado contexto sócio-histórico a partir da leitura por um sujeito “clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente no qual se inscreve o discurso.” (CORACINI, 1995, p.17).

Os modelos apresentados consideram os textos pelo aspecto verbal, porém com as novas práticas de leitura que surgiram a partir das transformações proporcionadas pelos recursos tecnológicos, a forma de conceber os textos e a leitura precisaram ser reconsideradas. Assim, os textos passaram a ser entendidos como “modos de dizer” que “não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer de forma estática ou em movimento” (ROJO, 2012, p.182).

Dessa forma, a leitura deve ser considerada também pelo viés dos multiletramentos. Para dar conta do processo de leitura dos textos atuais, a concepção dos multiletramentos surge para suprir uma lacuna no trato com os textos, pois vai além do aspecto verbal, integrando os diversos modos semióticos que demandam novas estratégias de ler e escrever.

Ao considerar a exposição a esses diversos tipos de composição textual, devemos considerar que os textos escritos e os visuais são governados por lógicas próprias. Kress (2003) afirma que enquanto os textos escritos são governados pela lógica temporal/sequencial, ou seja, seguem uma linearidade, a lógica da imagem é espacial/simultânea. Portanto, no processo de leitura dos elementos visuais, os sentidos são apreendidos das relações espaciais nas quais os elementos são representados, portanto devemos atentar para elementos como a composição, o tamanho, dentre outros.

Ao tratar da leitura, os PCNs, citam elementos que colaboram para a construção do significado, tratam-se, pois, de elementos multimodais que devem ser considerados no processo de compreensão dos textos:

Além disso, a leitura abarca elementos outros que o próprio texto escrito, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas etc., que colaboram na construção do significado, ao indicar o que o escritor considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto. (BRASIL,1998, p. 90)

Ao afirmar que a leitura abarca outros elementos além do texto escrito como elementos de construção de significado, considera-se a multimodalidade como elemento

integrante de construção do sentido e interpretação de textos, essencial para a compreensão leitora e foco de atenção no processo de ensino de leitura.

Devido ao fato do crescente uso desses elementos, considerar a tradução nesse contexto de ensino de leitura em língua estrangeira é indispensável tanto no nível da tradução profissional quanto no educacional, visto que, com o advento da multimodalidade, novas formas de explorar a tradução emergem, como também surgem novas formas de interação com textos e expectativas de letramento diante dessa realidade.

No contexto de ensino de língua estrangeira, a tradução vinculada à multimodalidade pode ser uma aliada e os recursos multimodais devem ser enfatizados como também podem ser facilitadores de compreensão. Considerar a tradução em contextos multimodais pode propulsionar, portanto, o ensino da leitura em língua estrangeira nesse cenário, além de contribuir para uma formação leitora crítica considerando os multiletramentos.

Para a formação do leitor competente em língua estrangeira é necessário considerar as diferentes semioses para promover o letramento crítico. Nesse momento a tradução tem papel primordial pois, para traduzir um texto, o leitor deve ir além da decodificação dos elementos verbais, ele deve adentrar em níveis mais profundos que considerem os elementos culturais, sócio-históricos e multimodais. Ao traduzir, os elementos multimodais devem ser analisados no conjunto da tradução, pois carregam sentidos e aspectos ideológicos intrínsecos. Ao mesmo tempo em que os textos multimodais podem beneficiar no processo de compreensão e tradução dos sentidos.

O processo de tradução assim como a leitura implica em um processo de compreensão e construção de significado para além de estruturas linguísticas, envolvendo seus conhecimentos prévios sobre o assunto, conhecimentos sobre o gênero, e uma série de estratégias, como afirma Pertel (2011, p. 92):

Trata-se de um processo que implica, necessariamente, compreensão e adaptação, envolvendo uma série de estratégias e de técnicas que os alunos devem aprender durante o processo, como seleção, antecipação, inferência, verificação, adequação, sem as quais não é possível ler ou traduzir.

Tomando como base os modelos apresentados, para esta pesquisa, adotamos uma concepção de leitura que considere a interação entre leitor- texto- autor enquanto sujeitos sócio-historicamente situados levando em conta os diversos modos semióticos no processo de leitura e construção de sentido. Consideramos também que tarefas de tradução que integrem os aspectos multimodais podem ser benéficas para a compreensão de textos nos LDs de língua estrangeira do PNLD.

Tendo discorrido sobre a leitura e as principais concepções que norteiam as práticas de compreensão, algumas estratégias podem ser utilizadas a fim de ativar os potenciais dos modos semióticos para construir os sentidos dos elementos visuais, considerando esses elementos como integrantes dos sentidos e não apenas decorativos.

Portanto, é necessária uma instrução eficaz para a leitura que considere os elementos multimodais e que fomente a compreensão. Para tanto, é necessário ir além das estratégias de compreensão tradicionais. A seguir, explicitamos os níveis e as estratégias meta-interpretativas que foram utilizadas nessa pesquisa para responder à pergunta de pesquisa “Como os enunciados das questões das seções de leitura dos livros didáticos *Way to English* e *Team Up* abordam os elementos multimodais?”.

2.6 Níveis de leitura e estratégias meta-interpretativas

Panofsky (1955, p. 26- 32) estabelece a distinção de três níveis de leitura para a compreensão dos sentidos visuais, o pré-iconográfico, o iconográfico e o iconológico. O nível pré-iconográfico é o nível inicial de construção dos sentidos e se refere à identificação dos elementos visuais, é também chamado de nível denotativo. O nível iconográfico, é o nível conotativo, no qual os sentidos dos objetos são interpretados por meio do conhecimento dos leitores. O terceiro nível chamado iconológico se refere à compreensão de sentidos subjacentes e intrínsecos dos objetos representados, a interpretação mais profunda dos elementos ideológicos construídos a partir dos valores simbólicos de determinados contextos históricos, sociais, culturais e políticos.

Com base nos três níveis e considerando a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen, Liu (2013) propôs estratégias meta-interpretativas para abordar, analisar e compreender os textos multimodais e seus potenciais de construção de sentido. O autor elaborou três estratégias: *perceptuais*, *analíticas* e *socioculturais*.

Utilizamos essas estratégias para responder à pergunta de pesquisa “Como os enunciados das questões das seções de leitura dos livros didáticos *Way to English* e *Team Up* abordam os elementos multimodais?”. Também utilizamos o que Carvalho (2016) sugeriu como “instrução” em sua análise dos materiais que não exploram nenhuma dessas estratégias, apenas apontam para a imagem ou solicitam a leitura das imagens.

As estratégias perceptuais

As estratégias perceptuais se referem à percepção dos elementos que compõem um texto multimodal com relação aos padrões visuais e de design. Busca fazer o leitor notar aspectos como padrão, linha, forma, cor, tipografia, textura. Para evocar a percepção desses aspectos podemos fazer as seguintes perguntas: O que você vê nessa imagem? Qual o formato e cores dominantes? Onde o texto está posicionado? Que tipos de fontes são utilizadas? Há algum elemento inusitado ou anormal?

As estratégias analíticas

As estratégias analíticas se referem à interpretação além do sentido literal das imagens e textos multimodais que o leitor faz a partir da inter-relação dos elementos através do questionamento acerca do que é permitido ver ou não a partir das representações. Para abordar essas estratégias, destacamos os questionamentos a seguir: Como os vários elementos estão organizados e situados na imagem? Como eles interagem e se articulam com outros elementos? Com relação aos objetos e participantes na imagem, o observador é posicionado muito perto ou muito longe? Por que há certos elementos maiores do que outros? O que está em primeiro plano e o que está em segundo plano? Qual a relação entre os textos e as imagens?

As estratégias socioculturais

Para interpretar de forma aprofundada é preciso ir além dos elementos superficiais dos textos. Assim como a interpretação de textos verbais exige muito mais do que a leitura superficial dos elementos linguísticos, Liu (2013) argumenta que para ler textos visuais é necessário considerar outros elementos de ordem social, cultural, científica, ecológica e política para a compreensão. Esses elementos são motivados por posições ideológicas e ativados no momento da leitura através do conhecimento de mundo. O autor cita como exemplo o símbolo da cruz que pode evocar valores cristãos construídos socioculturalmente e que, portanto, precisam ser considerados no momento da leitura.

Considerando essas estratégias, buscamos verificar como os LDs exploram o caráter multimodal nas tarefas de leitura. Para tanto, fez-se necessário conhecer um pouco mais desses materiais, percurso da próxima seção.

3 O LIVRO DIDÁTICO DO PNLD

Ao longo do tempo, os livros didáticos sofreram grandes modificações seguindo a evolução nas formas de interação. Desde as inovações que permitiram a reprodução de som e projeção de imagens até chegar a era do compartilhamento digital por meio da internet, como também, as transformações decorrentes da fase da web 2.0 que ampliou as possibilidades e as formas de interação por meio do acesso e da produção de conteúdo de forma universal. Com essas transformações, os materiais didáticos passaram a inserir cada vez mais ferramentas e recursos interativos como layout diversificado, imagens, dispositivos de áudio e vídeo, permitindo um acesso à língua estrangeira de forma mais realista.

Esses materiais, de composição essencialmente verbal ao longo da história, a partir dos avanços tecnológicos e tipográficos, passaram a incorporar cada vez mais elementos multimodais, como imagens, áudio, dentre outros, sendo complementados por outras tecnologias, segundo Paiva (2015, p. 1) “com o desenvolvimento de máquinas para reprodução do som humano no século 17, com o surgimento de aparelhos de projeção de imagens no século 20 e com a popularização da interação mediada por computador no século atual.”

É importante atentar para a influência que essa interação mediada por computador exerce sobre os materiais pedagógicos na atualidade e como isso reflete no ensino para verificarmos a adequação desses materiais às novas realidades de interação.

É pertinente, pois, analisar o livro didático sob essa perspectiva, uma vez que ele é “uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola.” (BRASIL, 2012, p. 8). O LD é o suporte mais utilizado pelos professores num cenário nacional em que a maioria das escolas do país possui escasso acesso a recursos tecnológicos, como também pouca formação de professores para o uso dessas ferramentas, como afirma Kenski (2009, p. 103):

um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas.

O LD de língua estrangeira como principal material pedagógico carrega, portanto, uma grande missão diante de tantas situações diversificadas e desafios enfrentados pelos professores. Esse material ao longo do tempo vem passando por inúmeras modificações para

uma adequação aos novos contextos e expectativas de aprendizagem.

Com essas transformações em curso surgem novos desafios para o ensino. É necessário viabilizar condições de letramento para a nova realidade, se isso não acontecer, há um risco de formar cidadãos incapacitados para utilizar com eficiência os recursos para a comunicação na era visual. O ensino da leitura e escrita precisam ser repensados para abranger essas mudanças, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006 p. 34):

Se as escolas quiserem equipar os alunos adequadamente para a nova ordem semiótica, se não quiserem produzir pessoas incapazes de usar os novos recursos de representação ativa e efetivamente, então, as velhas fronteiras entre o modo verbal por um lado e o visual precisam ser redesenhadas.²²

Com base na citação anterior, enfatizamos a necessidade de as escolas formarem adequadamente para a nova ordem semiótica. Para tanto, é primordial que os materiais didáticos estejam em consonância com essas novas formas de representação, incluindo recursos multimodais que promovam o aprendizado.

No percurso traçado na seção anterior, demonstramos que a tradução nem sempre foi vista com bons olhos, sendo ao longo do tempo banida das salas de aula de língua estrangeira, no entanto, pesquisas recentes têm discutido seus benefícios como ferramenta para o ensino. Contudo, grande parte dos professores pode utilizá-la de forma inadequada devido à falta de materiais que tratem do tema. Segundo Lucindo (2006, p.1):

[...]um dos responsáveis pelo uso inadequado, ou até mesmo mínimo da tradução em salas de língua LE no Brasil é a falta de material que trate, adequadamente, do tema. Por tal motivo, não é raro vermos professores de LE que acreditam que a tradução pode ajudar no ensino de línguas, mas que não sabem como fazer o uso adequado desta ferramenta.

O uso inadequado, ou mínimo, não nega o fato da presença da tradução em sala de aula, mesmo com a rejeição por parte das diversas abordagens subsequentes ao método GT, uma vez que os professores utilizam a tradução, seja para dar alguma instrução, ou ao utilizar gestos, por exemplo. Por parte dos alunos, também ocorre a tradução, especialmente em níveis iniciais, como, por exemplo, a tradução interiorizada²³ que trata-se de uma prática comum entre os aprendizes. Dessa forma, acreditamos que o uso consciente da tradução em livros didáticos

²² Tradução de Carvalho, 2016, p. 41.

²³ A tradução interiorizada “é realizada naturalmente pelo aluno, principalmente em níveis iniciais para compreender os enunciados e sua tendência é ter seu uso diminuído com o tempo.” (SANDES; PEREIRA, 2017, p. 230)

de língua estrangeira pode auxiliar professores em sala de aula de LE, destarte contribuir para o aprendizado dos alunos.

Tessaro (2012) comenta acerca da escassez de materiais que abordam a tradução. Essa questão reflete na postura do professor que tem como instrumento principal o livro didático nas aulas de LE. Segundo a autora, parte dos professores não se sente confortável para usar exercícios de tradução, pois geralmente não sabem como fazer ou em qual momento aplicar, e afirma “[..] a escassez de materiais que abordam a tradução como ferramenta pedagógica contribui para que isso ocorra” (TESSARO, 2012, p.34). Dessa forma, a oferta de materiais que utilizam a tradução como ferramenta pode facilitar o seu uso pelos professores de línguas.

Autores como Romanelli (2009), Branco (2011) e Liberatti (2012) ressaltam o benefício dessa ferramenta pedagógica ao ser usada de forma apropriada e com objetivos específicos. No entanto, poucas são as pesquisas sobre o uso da tradução nos LDs de língua estrangeira, “a língua estrangeira ainda não tem consolidado um caminho de pesquisa tendo esse material como objeto de estudo. Podemos registrar que há trabalhos realizados e artigos publicados sobre livro didático, mas a produção ainda é incipiente.” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 408), fato que comprovamos na introdução dessa dissertação através do levantamento que realizamos.

Diante dessa realidade, levando em consideração as reduzidas produções acadêmicas sobre o tema e a recente inserção do componente de Língua Estrangeira Moderna no PNLD, contando até o momento com quatro editais para o ensino fundamental, consideramos pertinente analisar os LDs de LE adotados nas escolas de ensino básico do Brasil.

É necessário refletir sobre o uso da tradução nesses materiais como ferramenta didática eficaz no aprendizado dos alunos, ao romper paradigmas que advêm de crenças acerca da tradução como algo que deve ser abolido da sala de aula de LE. Ao usar a LM em contraste com a LE, o aluno aprende mais sobre os dois idiomas:

Além disso, a visão de língua que se deseja no espaço escolar é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes, seja quando estes interagem em sua própria língua materna, seja quando interagem em uma língua estrangeira. Nesse sentido, aprender outra língua é também estar mais bem preparado para usar a sua própria língua. (BRASIL, 2016, p. 10)

A tradução usada de forma adequada estimula a criatividade e pode contribuir para o aprendizado da língua estrangeira como também para o desenvolvimento de habilidades em sua própria língua materna. A tradução como atividade que integra culturas diferentes pode

ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura como prática social, por exemplo, tanto na LE quanto na LM. De acordo com os PCNs (1998, p. 20) “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.” A tradução, por sua vez, segundo Tessaro (2012, p. 38) contribui para:

[...]contribui para a melhora da leitura e pode servir para verificar a competência do estudante, a compreensão de vocabulário e sintaxe, além de favorecer a discussão em relação à semelhança, ou não, entre os equivalentes linguísticos e aos padrões culturais inerentes em cada língua. Todavia, para que isso ocorra, a tradução deve estar atrelada a um contexto e não utilizar palavras ou frases isoladas. Deve utilizar materiais autênticos, com textos contextualizados e propósitos comunicativos, e apresentar dificuldades linguísticas específicas.

Portanto, é fundamental que as tarefas possibilitem um engajamento e aprendizado mais eficaz ao incluir o aspecto visual, para que não se distanciem da realidade e neguem ao aluno a oportunidade de desenvolvimento de estratégias para a compreensão de textos visuais.

No mundo globalizado é cada vez mais necessário o aprendizado de línguas estrangeiras. Como reflexo das mudanças culturais trazidas à tona pelo fenômeno da globalização, o uso das línguas se modifica através de um processo de prestígio de determinadas línguas na comunicação internacional em detrimento de outras. Nesse panorama, a língua inglesa tem papel de destaque como língua franca, possuindo o *status* de língua estrangeira mais falada no mundo. É predominante o uso desse idioma nas relações comerciais, na produção científica ou no compartilhamento de conteúdo na internet, sendo, segundo Siqueira (2011) a língua de uso comum.

Diante disso, há uma crescente preocupação com o ensino do inglês como disciplina obrigatória. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, assegura no artigo 26º, parágrafo quinto, a oferta da língua inglesa no ensino fundamental a partir do sexto ano. Dentro do texto da mesma lei, no artigo 35-A, parágrafo quarto, afirma que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Com a inserção da língua estrangeira nos currículos escolares, a adoção de um livro didático é imprescindível, uma vez que é a ferramenta mais utilizada pelo professor em sala de aula. No entanto, mesmo com a sua importância, os livros didáticos eram ferramentas escassas há mais de uma década no ensino público brasileiro, pois apesar do PNLDB já existir com a

forma que conhecemos hoje desde 1985, não possuía abrangência para promover a universalização da educação.

É um fato recente a expansão de políticas de fomento para materiais didáticos tais como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM), concretizado apenas em 2003, o qual anteriormente somente atendia os alunos do ensino fundamental. Além desse programa, várias modalidades foram implementadas como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007 e o Programa Nacional de Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) em 2009. Essas ações constituíram um grande avanço nas políticas educacionais de Estado para a melhoria do ensino básico brasileiro, além de proporcionar um enorme lucro ao mercado editorial nacional.

Com a implementação dessas políticas, o componente de Línguas Estrangeiras Modernas- Inglês e Espanhol foi contemplado em 2011 pelo PNLD, inicialmente para os anos finais do ensino fundamental. Para o ensino médio, a adoção ocorreu posteriormente no ano de 2012. Pelo curto período em vigência, espera-se que pesquisas sejam realizadas a fim de contribuir através de reflexões sobre as obras com o intuito de aprimorá-las.

O PNLD, consolidado pelo decreto de número 7.084 de 27 de janeiro de 2010, é o programa do governo federal responsável pela compra, seleção e distribuição de materiais didáticos impressos, como também conteúdos digitais como CDS, DVD-ROMs, além dos manuais do professor e manuais do professor multimídia. A distribuição dos materiais ocorre de forma sistemática, regular e gratuita para as escolas públicas brasileiras de ensino básico das redes federais, estaduais, municipais e distrital. A execução do programa é realizada através de ciclos trienais, de forma alternada para os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O programa atende integralmente cada segmento em seu ciclo específico e nos intervalos dos três anos consecutivos são feitas reposições e complementações de materiais para suprir as necessidades que porventura surgirem. Os livros consumíveis, no entanto, são distribuídos anualmente.

A gestão do programa é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conta também com a participação da Secretaria de Educação Básica (SEB) e com parcerias das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que acompanham as seleções. Cada um desses órgãos responsáveis por atribuições específicas em cada etapa da seleção.

Através do PNLD são selecionadas coleções por meio de critérios definidos em editais e que obedecem a princípios comuns, para citar alguns exemplos destacamos: a

promoção positiva da figura feminina, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

As resenhas das coleções aprovadas são inseridas no Guia de Livros Didáticos para auxiliar os professores e gestores na escolha. Os LDs podem ser do tipo consumíveis ou reutilizáveis. Os consumíveis são aqueles que não precisam ser entregues ao final do ano, já os reutilizáveis precisam ser devolvidos para serem reutilizados por até três anos. Dentre os livros reutilizáveis do ensino fundamental estão os de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes. Os livros consumíveis para essa etapa são os de língua estrangeira inglês e espanhol, que são ofertados a partir do sexto ano. No ensino médio, os livros de língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física e química devem ser devolvidos. Os consumíveis são os livros de língua estrangeira inglês, espanhol, filosofia e sociologia. Os livros de língua estrangeira são repostos anualmente, enquanto os de filosofia e sociologia são volumes únicos para serem utilizados durante todo o ensino médio.

A avaliação dos livros é realizada por instituições públicas de ensino superior que são responsáveis por formar equipes técnicas compostas por professores do seu quadro funcional, professores convidados e professores da rede básica de ensino. Após a avaliação, as obras consideradas contempladas podem ser escolhidas pelos professores e adotadas nas escolas. O programa em seu funcionamento consiste em diversas etapas para a escolha das coleções. Detalhamos cada etapa a seguir:

1. Adesão formal das escolas: esta etapa consiste na manifestação do interesse das entidades escolares através do encaminhamento do termo de adesão, obedecendo aos prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. A adesão deve acontecer até o final do mês de maio do ano anterior ao ano de atendimento que a escola deseje ser contemplada.
2. Publicação de Edital: nesta etapa, os editais para a inscrição das editoras são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
3. Inscrição das editoras: as empresas detentoras de direitos autorais podem realizar as inscrições obedecendo aos prazos e regulamentos.
4. Triagem/ Avaliação: as obras didáticas passam por um processo de triagem para a verificação quanto às exigências técnicas e físicas do edital. Após essa triagem, os livros selecionados passam por uma avaliação pedagógica que é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) por meio dos especialistas e conforme os critérios do edital.

5. Elaboração e divulgação do Guia do Livro: o Guia do Livro Didático é disponibilizado pelo FNDE e encaminhado às escolas para a orientação das escolhas das coleções aprovadas.
6. Escolha dos livros: os professores e diretores escolhem os livros com base no Guia do Livro Didático para serem usados nas escolas em que atuam.
7. Pedido: o pedido das coleções é realizado através da internet, em aplicativo disponível na página do FNDE.
8. Aquisição: após a fase de realização dos pedidos pela internet, acontece o processo de negociação do FNDE com as editoras contempladas para a aquisição que é realizada por inexigibilidade de licitação.
9. Produção: nessa etapa é firmado o contrato com as editoras e iniciado o processo de produção dos livros com a supervisão de técnicos do FNDE de acordo com as quantidades estipuladas.
10. Análise da qualidade física: para verificar se as obras estão de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é contratado para a análise da qualidade física dos materiais antes de serem enviados para as escolas.
11. Distribuição dos livros: A distribuição dos livros é feita através do contrato com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) que realiza a entrega dos livros para as unidades escolares.
12. Recebimento dos livros: Os livros devem chegar às escolas entre o ano anterior e início do ano letivo para serem entregues aos alunos e professores.

Como demonstrado pelas etapas acima, o livro didático percorre um longo caminho para chegar até as mãos dos alunos e professores. Através de investimentos maciços ao longo dos últimos anos e um controle de qualidade que vem sendo realizado, consideramos um marco importante para a melhoria da educação brasileira. Não obstante, a constante reflexão sobre esses materiais é um fator necessário para o aprimoramento.

Quando estávamos escrevendo esta dissertação, foi lançado o edital PNL D 2020, o qual foi alvo de críticas após a publicação no Diário Oficial da União-DOU de algumas modificações no texto em janeiro de 2019. Dentre elas, a retirada de trechos sobre a violência contra a mulher, como também a menção aos povos quilombolas, além da permissão de erros de revisão nos materiais. Esse fato repercutiu fortemente na imprensa e gerou reflexões sobre os impactos negativos dessas modificações que vão na contramão da consolidação do programa ao longo dos anos através de seus padrões de qualidade e consonância com os documentos oficiais. Após a polêmica, a retificação que fora feita no edital foi revogada.

Ainda com relação ao edital de 2020 atentamos para as modificações relacionadas à adequação das coleções segundo às competências gerais e específica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com relação às obras aprovadas para o componente de língua inglesa, o número de coleções selecionadas foi superior ao do edital de 2017, contando com nove coleções. Com relação ao material digital, todas as coleções aprovadas possuem um Manual do Professor digital, componente que apenas uma coleção conseguiu aprovar no edital de 2017.

Outro fator que foi modificado foi o período dos ciclos de utilização dos livros que aumentou para quatro anos, além de todos os componentes curriculares serem do tipo reutilizáveis, incluindo os de língua estrangeira, os quais eram do tipo consumível no PNLD 2017. Tendo em vista essas mudanças, é preciso estarmos atentos aos processos de escolha, bem como as modificações que ocorrem nesses materiais que seguem padrões regidos por editais, pois, uma vez que o LD é uma dos principais suportes em sala de aula, não podemos permitir a sua precarização, e sim, buscar desenvolver avanços no sentido de ampliação de políticas de fomento de materiais pedagógicos para professores e alunos das redes públicas de ensino.

O edital de Línguas Estrangeiras Modernas do PNLD -2017 aprovou cinco coleções de língua inglesa. As coleções aprovadas foram categorizadas em Tipo 1 e Tipo 2. As coleções do tipo 1, conforme o edital, são as coleções que possuem um livro impresso do estudante, manual do professor impresso e manual do professor multimídia. Já as composições de tipo 2 consistem no livro do estudante impresso e o manual do professor impresso.

O Manual do Professor Multimídia é formado pelo Manual do Professor Impresso junto a conteúdos multimídia. Esse foi um recurso inovador incluído no edital de 2017, contudo, conforme o Guia do Livro Digital, esse elemento ainda precisa ser aprimorado para as edições posteriores do programa, visto que:

As coleções aprovadas de Espanhol, e que estão sendo apresentadas neste Guia, eram originalmente do Tipo 1, mas não tiveram o Manual do Professor Multimídia aprovado, sendo incluídas na avaliação final no grupo de coleções do Tipo 2. Em relação ao Inglês, entre as aprovadas, três foram inscritas como do Tipo 1, mas apenas uma delas foi aprovada mantendo o Manual do Professor Multimídia. (BRASIL, 2016, p.22)

Pode-se interpretar que a disponibilização de conteúdos multimídia é possível, contudo, é preciso aprimorar os conteúdos digitais para essa finalidade, tendo em vista o percentual de reprovação de coleções de Tipo 1, aprovadas como de Tipo 2 depois da exclusão

do Manual do Professor Multimídia.

Como percebemos na citação acima, os materiais didáticos pouco disponibilizam a ferramenta de apoio multimídia e, quando o fazem, na maioria dos casos, necessitam de aperfeiçoamento, como ficou explícito o percentual de livros inscritos no edital que não contemplaram adequadamente o elemento multimídia nos manuais do professor, já que dentre as obras aprovadas da língua inglesa apenas uma delas contemplou adequadamente o Manual do Professor Multimídia. Contudo, como mencionamos anteriormente, já é possível notar um avanço com relação a essa questão, visto que no edital de 2020 todas as coleções aprovadas possuem o Manual do Professor Multimídia.

Esse dado é pertinente para as nossas discussões nesta pesquisa, visto que, como mencionamos anteriormente, vivemos em uma sociedade na qual o uso das tecnologias e a presença das multimídias compõem as interações na contemporaneidade. No entanto, o que se pode notar é que o tradicionalismo ainda resiste, o que pode causar um descompasso entre o que é vivenciado no dia a dia e o que é ensinado em sala de aula. Na metodologia apresentada a seguir, explicitamos como procedemos para realizar a análise desses materiais e dos testes de leitura que aplicamos.

4 METODOLOGIA

Esta seção trata minuciosamente como a pesquisa foi desenvolvida. Explicitamos a natureza da pesquisa, o lócus, os participantes, o corpus, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa pode ser definida como quali-quantitativa. Quantitativa pois utilizamos procedimentos estatísticos para verificar os resultados dos testes de leitura aplicados com os alunos. No entanto, não nos detemos apenas aos dados numéricos, pois para compreendermos os resultados e a relação entre os fatores utilizamos também a interpretação subjetiva dos levantamentos dos livros, as respostas dos participantes aos testes e aos questionários.

Dessa forma, ao tomar essa posição metodológica, consideramos os posicionamentos de Gatti (2010, p.29) ao afirmar que “os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma quantificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.”

Esta pesquisa se enquadra como descritiva com procedimentos experimentais. A pesquisa descritiva segundo Gil (1991, p. 28) tem “como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Por sua vez, o método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador para observar os resultados que a variável produz no objeto (GIL 1991, p. 34- 35). “O nome da variável que o experimentador espera influenciar na outra é chamada de variável independente. Por sua vez, a variável sobre a qual a variável independente está agindo é chamada de variável dependente”²⁴ (NUNAN, 1992, p. 25).

No caso dessa pesquisa, realizamos um levantamento das atividades dos livros e, no segundo momento, buscamos através da aplicação dos testes investigar a relação entre a

²⁴ The label given to the variable that the experimenter expects to influence the other is called the independent variable. [...] The variable upon which the independent variable is acting is called the dependent variable [...] (NUNAN, 1992, p. 25).

variável de texto com a presença de imagem estática e o resultado das atividades de tradução e compreensão para verificar a hipótese “As imagens estáticas relacionadas com os textos da seção de leitura contribuem para a tradução e melhor compreensão do texto.” Portanto, a variável independente nesse estudo é o uso das imagens estáticas e a dependente é o resultado das questões de tradução e compreensão leitora.

Para o efeito de “contaminação” de outras variáveis que poderiam afetar os resultados, tais como o fator de nível de inglês, os testes foram aplicados aos alunos aleatoriamente e um teste de vocabulário foi aplicado para verificar o nível dos grupos.

4.2 O lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental, ambas localizadas em Fortaleza- CE. A motivação para a escolhas se deu pelo fato de eu trabalhar como professora efetiva de língua inglesa nessas unidades de ensino há pouco mais de três anos, facilitando, dessa forma, o acesso e interação com núcleo gestor e discentes.

4.3 Os participantes

Selecionamos para participar da pesquisa 43 alunos dos 9º anos dos turnos da manhã e tarde de ambas escolas. Escolhemos essa série porque presumimos que esses alunos possuíam um nível mais avançado de inglês e seriam capazes de realizar a tarefa sem maiores empecilhos do que os alunos de séries anteriores. Em ambas escolas escolhemos alunos de duas turmas diferentes, com o objetivo de conglomerar uma quantidade maior de alunos que desejassem participar da pesquisa de forma voluntária.

4.4 O corpus

O corpus da pesquisa consistiu em dois livros de inglês do 8º ano do PNLD: *Way to English for Brazilian Learners* e *Team Up*. Optamos por analisar duas coleções visto que as escolas que compõem o lócus dessa pesquisa adotaram coleções diferentes do PNLD 2017, e, por conseguinte, poderíamos verificar duas coleções do referido edital, como também, na segunda etapa da pesquisa, aplicar as tarefas de leitura com textos inéditos para os alunos, intercambiando os livros entre as turmas. A tarefa do livro adotado na escola A, por exemplo, foi aplicada na escola B. A tarefa do livro adotado na escola B, por sua vez, foi aplicada na

escola A. Assegurando desta forma que os alunos não tiveram contato prévio com o texto, o que interferiria nos resultados na coleta de dados.

Consideramos para a primeira e segunda etapa da pesquisa as seções de leitura de ambos os livros e as seções introdutórias que abordam a leitura e estratégias de leitura. Na primeira etapa inventariamos e analisamos todas as questões das seções de leitura e seções introdutórias. Na segunda etapa escolhemos um texto das seções de leitura de cada livro com a presença de imagens estáticas e aplicamos com os alunos.

Escolhemos livros dos 8º anos, pois, ao analisarmos os textos dos livros dos 9º anos dessas coleções, constatamos que a coleção *Team Up* do 9º ano possuía apenas dois exemplos de textos das seções de leitura com algum tipo de ilustração ou imagem estática, o que dificultou a escolha pelo critério de textos que fossem textos relativamente curtos e que possuíssem uma imagem estática relacionada ao conteúdo, sendo esses os critérios que consideramos adequados para a tarefa dessa pesquisa, tendo em vista o tempo e os objetivos pretendidos.

4.4.1 Descrição das coleções

O livro didático de língua inglesa é um material de grande importância, pois auxilia professores e alunos. Dentre as vantagens de seu uso, Richards (2001) afirma que ele fornece modelos efetivos de linguagem e insumo (input) que dão suporte para professores que não têm o inglês como primeira língua e que, portanto, podem não ser capazes de produzir sozinhos um insumo linguístico com acurácia.

Ainda segundo o autor, os livros comerciais são visualmente atraentes, possuindo altos padrões de design e produção. Sendo sistematicamente planejados, são eficientes por economizar o tempo que os professores gastariam com o planejamento de programas e a produção de materiais. Além desses aspectos, são fonte de uma rica variedade de recursos como cadernos de atividades, CD ROMs, vídeos e manuais para professores.

Tendo em vista a importância desses materiais e seus recursos, mostramos no decorrer desta seção a descrição das coleções *Way to English for Brazilian Learners* e *Team Up* aprovadas no PNLD 2017 para o ensino de língua inglesa.

Coleção Way to English for Brazilian Learners

Essa obra de autoria de Cláudio Franco em sua primeira edição foi publicada pela editora Ática. A coleção é composta por quatro livros para as séries 6º, 7º, 8º e 9º anos e conta

com um manual do professor impresso. Segundo a descrição do Guia do Livro Didático, a resenha da coleção afirma que o material parte da seguinte concepção de ensino:

A coleção se baseia na concepção de ensino como processo baseado no letramento crítico e na de ambiente educacional como lugar de promoção do pensamento autônomo, da criticidade e da cidadania. Assim, as diversidades cultural, social e linguística se apresentam por meio do trabalho com variados gêneros discursivos verbais, visuais e verbo-visuais, oriundos de diferentes esferas, representativos das comunidades que se manifestam em língua inglesa. (BRASIL, 2016, p.53)

Cada volume da obra é dividido em oito unidades e três seções introdutórias, sendo a terceira diferente para cada volume *Classroom Language* (volume 1), *Using Dictionary* (volume 2), *Doing Research on the Internet* (volume 3), *Using an Online Translator* (volume 4).

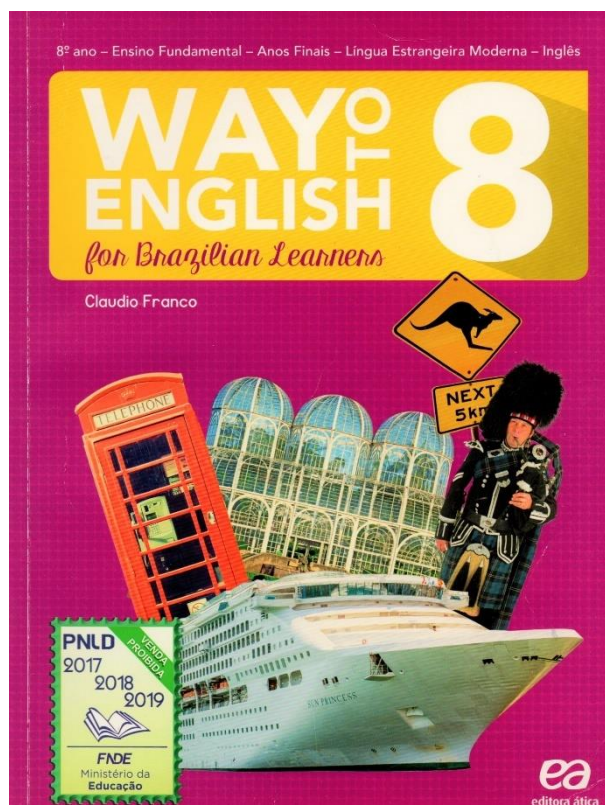
O livro está dividido em seções de leitura, escrita, escuta e fala, além das seções de *Warming Up*, *Vocabulary Study*, *Taking it Further*, *Language in Use* e *Looking Ahead*. Além dessas, ao final de cada duas unidades, existe uma seção de revisão que inclui a subseção *Time for fun* para atividades lúdicas e *Thinking about learning* de avaliação formativa e, por último, a seção *Project*. O livro possui ainda um apêndice que inclui as seções *Vocabulary Corner*, *Language Reference in Context*, além de *glossário*, *índice* e *bibliografia*.

O livro possui o Manual do Professor Impresso, no qual além das respostas e das orientações didáticas ao longo das páginas do livro ainda possui uma segunda parte com questões teórico-metodológicas das quais destacamos *Educação mediada por tecnologias digitais*, *A integração das quatro habilidades linguísticas e Multiletramentos*. O manual também possui materiais de apoio composto por CD em áudio, atividades adicionais fotocopiáveis e sugestões de pesquisa como websites.

A compreensão escrita é trabalhada na seção de leitura *Reading*. Antes do início dessa seção há a presença da atividade de pré-leitura nas subseções *Warming Up!* e *Before Reading*. A seção de leitura está subdividida em *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension* e *Reading for Critical Thinking*.

Além dessa seção, a leitura também é abordada na seção introdutória *Tips into practice* que visa familiarizar os alunos com estratégias para a leitura e prática de compreensão para as atividades ao longo do livro, essa seção introdutória também foi objeto de nossa análise. Na Figura 1 a seguir, apresentamos uma imagem ilustrativa da obra escolhida para a análise.

Figura 1 — Capa do livro *Way to English*, 8º ano, edição 2015



Fonte: elaborada pela autora

Com relação à leitura, a obra *Way to English* adota uma posição sociointeracionista “segundo a qual os sentidos são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos inseridos em determinado momento sócio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, através da mediação do texto.” (FRANCO, 2015, p. 195). O texto presente no Manual do Professor afirma que os enunciados dos exercícios e as dicas apresentadas nos *boxes Tip* apresentam estratégias, dentre elas está a de “relacionar informações verbais e não verbais.” (FRANCO, 2015, p. 195)

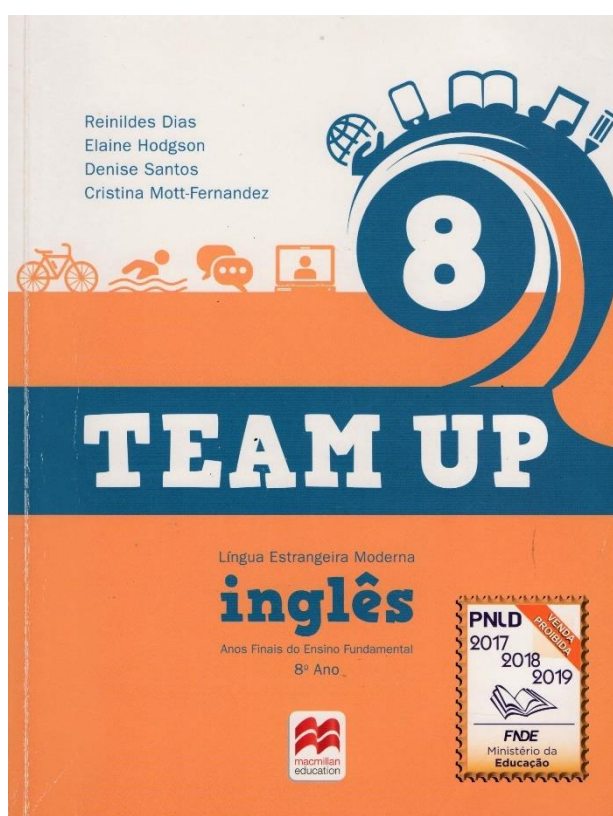
Coleção *Team Up*

Esta obra foi publicada pela editora Macmillan Education com a autoria de Cristina Mott-Fernandez, Denise Santos, Elaine Hodgson e Reinildes Dias. Na resenha dessa coleção, a importância dos multiletramentos é destacada nos pressupostos teórico-metodológicos:

A coleção apoia-se em pressupostos teórico-metodológicos que têm como fundamento a compreensão de língua como prática social, a importância dos multiletramentos, a linguística de corpus, a visão freiriana de educação libertadora e o conceito de empoderamento. (BRASIL, 2016, p. 58)

Os livros são estruturados em uma unidade de apresentação *Welcome Unit* e oito unidades temáticas, divididas nas habilidades de leitura, escuta, fala e escrita. A seção *Welcome Unit* também aborda a leitura, portanto também foi objeto de nossa investigação. Além das seções *Starting Out*, *Vocabulary in Context*, *Language at Work*, a obra (FIGURA 2) inclui as seções complementares: *Integrate your learning*, *Reflect on your learning*, *Having fun*, *English & Arts*, *Language Reference*, *Self-Study*, *Recommended books and sites* e *Bibliography*. O livro conta também com um CD de áudio e a transcrição das faixas no final de cada livro.

Figura 2 — Capa do livro Team Up 8º ano, edição 2015



Fonte: elaborada pela autora

A coleção possui o Manual do Professor Impresso com duas partes: a primeira é a reprodução do livro do aluno com orientações de cunho pedagógico e respostas das atividades. A segunda parte é composta por quatro seções que funcionam como uma formação continuada para o professor, que se divide em: *Visão Geral da Coleção*, *Pilares teórico-metodológicos da coleção*, *Componentes da coleção e estrutura da obra*, *Estrutura das unidades*, *Seções especiais*, *Plano de curso*, *Orientações complementares para o trabalho com as unidades*, *Sugestões de leitura* e *Referências bibliográficas*.

Além do Manual do Professor Impresso, essa coleção também teve o Manual do

Professor Multimídia aprovado. Esta foi a única coleção do edital 2017 que teve esse manual considerado adequado. Nesse material, temas específicos para cada volume são abordados, como a formação continuada do professor e as novas tecnologias digitais, estratégias de leitura, gêneros textuais, dentre outros. O fato de apenas uma coleção ter sido aprovada nessa categoria nos mostra o quanto ainda é preciso aprofundar os estudos acerca da multimodalidade e o material didático para que mais ferramentas desse tipo sejam implementadas tanto para o professor quanto para os alunos.

O livro *Team Up* trata da leitura através da concepção do leitor como sujeito “que se envolve ativamente na recriação do significado do texto” (DIAS *et al.* 2015, p.183). O livro adota uma posição sociointeracionista de leitura, como prática social: “Ler envolve interações entre o leitor, o autor e o texto, inseridas nas práticas sociais de leitura do cotidiano, tendo em vista os propósitos e as necessidades específicas de quem lê. Podemos afirmar que o significado do texto é socialmente construído [...]” (DIAS *et al.* 2015, p.183). A obra também considera o aspecto da multimodalidade no processo de leitura.

Como pilar metodológico da coleção *Team Up*, o Manual do Professor aborda as estratégias a serem trabalhadas no processo de leitura em inglês. Dentre elas o “uso de recursos imagéticos e do layout da página para construir o sentido do texto de vários gêneros;” e o “uso consciente das inter-relações entre os vários recursos multimodais, especialmente o verbal, o não verbal ou imagético e o espacial.” (DIAS *et al.* 2015, p.183).

Na seção 5.1 *Análise das atividades de leitura dos livros didáticos* mostramos como essas estratégias são abordadas nos LDs *Way to English for Brazilian Learners* e *Team Up* e discutimos como essas obras abordam a multimodalidade atrelada à tradução nas seções de leitura. A seguir, mostramos os instrumentos para nossas análises.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Na primeira etapa da pesquisa, utilizamos como instrumento três inventários elaborados por mim. Criamos um inventário com base nas categorias de tradução de Jakobson (1959, 2000) para analisar as atividades de tradução. Também elaboramos um segundo inventário com base em Liu (2013) e Carvalho (2016) para coletar as ocorrências de instruções ou orientações a fim de analisar como o caráter multimodal é abordado nas atividades de leitura. Elaboramos também um terceiro inventário para coletar as ocorrências dos exercícios que abordassem a tradução e os elementos multimodais integrados nas CMIs.

Para a segunda etapa da pesquisa que consistiu na aplicação das atividades com

os alunos, utilizamos como instrumentos um questionário inicial (APÊNDICE A), um questionário de nivelamento (APÊNDICE B), quatro testes de leitura (APÊNDICES C, D E, F) e dois pós-testes (APÊNDICES G e H). Primeiramente, aplicamos um questionário inicial para traçar o perfil dos participantes. Esse questionário contém duas seções A e B, com questões de múltipla escolha e abertas sobre informações gerais dos participantes e informações específicas da pesquisa, como por exemplo, o gosto pela leitura, a opinião sobre o livro didático de inglês, dentre outras.

O segundo instrumento utilizado, consistiu em um teste que adaptamos a partir do *Vocabulary Test English Receptive* baseado em Tschirner (2008) que pode ser encontrado no site https://www.itt-leipzig.de/static/vltenglish_01r/index.html. O teste é composto pelas cinco mil palavras mais frequentes do inglês. Aplicamos o teste com doze questões de múltipla escolha até o nível das três mil palavras mais frequentes da língua inglesa para verificar o nível dos alunos.

Após a aplicação do teste de vocabulário das palavras mais frequentes do inglês, aplicamos as tarefas de leitura que foram adaptadas da seção *Reading* e seções introdutórias de ambos os livros didáticos. Escolhemos uma tarefa de cada livro e adaptamos as questões de compreensão leitora, como, por exemplo, os enunciados que foram traduzidos para o Português, como também criamos duas questões de tradução e uma de compreensão. O teste do livro *Way to English* contém uma questão extra de tradução que foi retirada do próprio livro, portanto com uma questão a mais do que o teste do livro *Team Up*.

Fizemos adaptações também nos textos para criarmos os testes sem imagens, dessa forma, o mesmo texto foi apresentado para o grupo experimental com imagem, ou seja, o texto original conforme consta no livro, enquanto para o grupo controle apresentamos esse texto sem imagem. Aplicamos, portanto, quatro testes, um teste com imagem e outro sem imagem do livro *Way to English* e um teste com imagem e outro sem a imagem do livro *Team Up*.

Por último, utilizamos os questionários pós-teste contendo quatro questões para o grupo experimental e três para o grupo controle, com perguntas sobre o desempenho na realização da tarefa de leitura, as estratégias utilizadas durante a leitura e a presença de imagens.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, elaboramos três inventários com o intuito de investigar como a tradução e a multimodalidade são abordadas nas questões. Para a segunda etapa da pesquisa, escolhemos duas atividades para serem aplicadas, uma de cada volume e fizemos as devidas

adaptações. Também elaboramos o questionário-inicial e os questionários pós-teste para coletarmos informações sobre os alunos e sobre as estratégias utilizadas por eles durante o teste de leitura.

Para aplicarmos os testes com os alunos das escolas, submetemos o projeto desta dissertação ao Comitê de Ética²⁵. Após a aprovação do projeto pelo Comitê, entregamos para os alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (APÊNDICE I) e o Termo de Assentimento (APÊNDICE J) para que pudessem ser assinados, caso consentissem em participar do experimento. Das duas escolas, 43 alunos entregaram os termos aceitando participar do experimento.

Antes de iniciarmos a aplicação dos testes, aplicamos um teste piloto para verificar a viabilidade e adequação da tarefa com os objetivos pretendidos. Realizamos a aplicação do teste piloto em uma turma que não participaria dos experimentos. Os resultados do teste piloto apontaram para o benefício do uso das imagens nas questões de tradução e compreensão, visto que os alunos que leram os testes com imagens obtiveram mais acertos nas questões.

Após essa etapa, realizamos a coleta oficial. Nessa etapa, os alunos foram divididos em grupos controle e experimental. Chamamos os grupos 1 e 3 de experimental e os grupos 2 e 4 de controle. O grupo 1 realizou o teste do livro *Way to English* com a presença de imagem, enquanto o grupo 2 realizou o mesmo teste sem a imagem. O grupo 3 realizou o teste do livro *Team Up* com a imagem, já o grupo 4 leu o referido teste sem a imagem. O grupo 1 foi composto por sete alunos, enquanto o grupo 2 por oito. O grupo 3 e 4 foram compostos por treze e quinze participantes respectivamente.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na aplicação dessas atividades para verificar a contribuição da presença de elementos visuais na compreensão leitora dos alunos. Os alunos de cada escola fizeram o teste na mesma aula. Foram dois dias de aplicação, um dia para cada escola.

Primeiramente aplicamos o questionário inicial, em seguida, aplicamos o teste de vocabulário para verificarmos se o nível de inglês dos alunos era homogêneo. Aplicamos esse teste para verificar se o nível de conhecimento em língua inglesa dos alunos poderia influenciar os resultados, como uma variável interveniente no estudo. Uma variável interveniente, ou estranha, segundo Dancey e Reidy (2011), é uma variável que pode causar algum impacto em outras variáveis de nosso interesse na pesquisa, mas que não foram levadas em consideração ao

²⁵ Projeto identificado pelo Comitê de ética sob o número CAAE: 06251018.0.0000.5054.

desenhar o estudo. Essa variável poderia pôr em xeque o resultado do teste, pois poderíamos inferir que o resultado das tarefas é consequência da diferença do nível de proficiência em língua inglesa entre os alunos e não da presença da imagem estática junto aos textos.

Em seguida, aplicamos os testes de compreensão leitora. Por fim, aplicamos os pós-testes para verificarmos as estratégias que os alunos utilizaram. Esses procedimentos foram aplicados em duas aulas de 50 minutos cada.

4.7 Procedimentos de análise de dados

Como procedimentos da primeira etapa, inventariamos e analisamos as atividades que explorassem a tradução tomando como base os tipos de tradução interlingual, intralingual e intersemiótica em ambos os livros. Em seguida, inventariamos e analisamos as atividades que explorassem a multimodalidade com base nas estratégias de Liu (2013) e Carvalho (2016). Posteriormente, apontamos quais atividades integravam a tradução e a multimodalidade.

Na segunda etapa, que consistiu na coleta de dados na escola, aplicamos os testes e analisamos estatisticamente as médias de acertos dos alunos de todas as questões para verificarmos as diferenças entre os grupos no quesito tradução e compreensão leitora. Em relação ao teste de vocabulário, também verificamos se havia diferença no desempenho dos alunos através de um teste-t, o qual mostrou que os grupos eram homogêneos. Já em relação aos testes de compreensão leitora e tradução, realizamos, primeiramente, uma análise da estatística descritiva, contendo informações de média, mínimo, máximo e desvio padrão. Para a estatística inferencial, submetemos os dados aos testes de normalidade Kolmogorov-Smirnova e Shapiro-Wilk. Por fim, para verificarmos se os dados foram estatisticamente significativos, um teste-t para amostras independentes foi conduzido para verificar a confirmação da hipótese: as imagens estáticas relacionadas com textos das seções de leitura contribuem para a tradução e melhor compreensão do texto. Como último procedimento, realizamos a análise qualitativa das respostas dos alunos nos questionários iniciais e pós-teste. A próxima seção apresenta os detalhes dessas análises.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira parte dessa seção, descrevemos e discutimos os resultados da pesquisa. Primeiramente, mostramos os resultados encontrados através do levantamento das atividades que exploram a tradução nas seções de leitura dos livros didáticos *Way to English* e *Team Up* e nas seções *Tips Into Practice* e *Welcome Unit* que abordam a leitura de forma introdutória. Logo em seguida, verificamos como esses exercícios são abordados. Posteriormente, fizemos o mesmo procedimento para verificar como o caráter multimodal é explorado, em forma de instrução ou orientação, tomando como base a distinção feita por Carvalho (2016) e as estratégias de compreensão de Liu (2013). Por fim, verificamos como os respectivos materiais integram a tradução e multimodalidade nas questões de leitura. Na segunda parte desta seção, analisamos os dados e os resultados dos testes de leitura aplicados aos alunos, o questionário inicial e os questionários pós-teste.

5.1 Análise das atividades de leitura dos livros didáticos

A Tabela 1 contém o levantamento realizado dos exercícios que exploram a tradução no livro *Way to English for Brazilian Learners- 8º ano*. No inventário, explicitamos as unidades, páginas e questões na primeira coluna. Também classificamos os exercícios de tradução quanto ao tipo de tradução: intralingual, interlingual ou intersemiótica. Por fim, na última coluna, o total dos exercícios encontrados pode ser observado.

Tabela 1—Inventário dos exercícios que exploram a tradução nas seções de leitura do livro *Way to English -8º ano*

Unidade/ Página/ Questão	Tipo de Tradução			Total de exercícios de tradução
	Intralingual	Interlingual	Intersemiótica	
	1	3	7	10
Tips into Practice p. 8, q. 2			1	
Tips into Practice, p. 9, q. 4			1	
Tips into Practice,			1	

p. 9, q. 5.		
Tips into Practice		
p. 12, q. 5		1
Tips into Practice		
p. 13, q.11.		1
Unidade 2, p. 35,		
q. 4		1
Unidade 3, p. 55,		1 (Também na
q.3	1	questão 3)
Unidade 4, p. 69,		
q.1		1
Unidade 5, p. 89,		
q.3		1
Unidade 7, p. 123,		
q.1		1

Fonte: elaborada pela autora

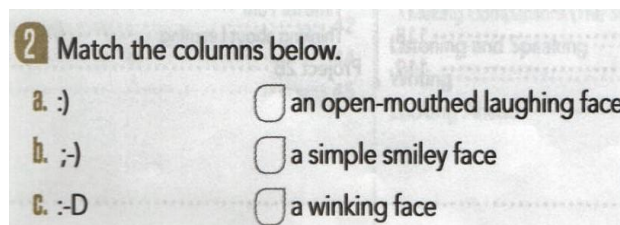
O livro possui o total de 82 questões de compreensão leitora. Dentre elas, foram encontrados dez exercícios de tradução. A seção *Tips into Practice* obteve a maior quantidade de exercícios de tradução, contando com cinco questões. Na unidade 2, apenas em um exercício a tradução foi abordada, assim como nas unidades 3, 4, 5 e 7. Na unidade 3, um mesmo exercício apresentou dois tipos de tradução, intralingual e interlingual.

Notamos que a tradução aparece geralmente por meio de frases que remetem ao texto ou vocabulário, encontramos um total de seis e quatro exemplos respectivamente com esses padrões. A tradução do tipo intersemiótica foi a de maior ocorrência entre os exercícios inventariados, contando com sete exemplos, seguida da tradução interlingual que apresentou três exemplos (um deles junto com a intralingual na questão 3) e por último a intralingual com apenas um exemplo. Nas Figuras 3 e 5 a seguir, mostramos um exemplo de atividade com esses tipos de tradução.

Percebemos nessas atividades que a tradução é empregada sem um propósito definido, tendo ela um fim em si mesma. Ao ser abordada dessa forma, a tradução pouco pode contribuir para uma leitura interativa com base em princípios comunicativos. Para Nord (2010, p. 9) “o critério mais importante que guia todas as ações humanas, é o propósito ou fim pretendido

(*skopos*) da interação.”²⁶ Na Figura 3, mostramos um exemplo de exercício em que a tradução é empregada sem uma finalidade específica, utilizada com o intuito de traduzir uma informação que é apresentada no texto ao qual a questão remete.

Figura 3 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intersemiótica no livro *Way to English*



Fonte: Way to English, volume 3, pág. 8.

Na Figura 3, a tarefa apresentada pede que os alunos relacionem os *emojicons* com as suas respectivas traduções, portanto, a tradução abordada nesse exercício é do tipo intersemiótica. Não há um propósito específico para essa tarefa, tampouco se faz referência aos elementos multimodais do texto ao qual essa questão está vinculada, o que poderia potencializar os sentidos, pois como se vê na tirinha da Figura 4, os mesmos elementos são representados pelo rosto da personagem. Para Brandl (2008, p. 8) “não é o texto que se lê ou a gramática que se estuda, mas as tarefas que são apresentadas que dão aos aprendizes um propósito para usar as expressões em um contexto significativo.”²⁷

Figura 4—Texto da seção de leitura do livro *Way to English*



Fonte: Way to English, volume 3, pág. 8.

²⁶ El criterio más importante, que guía todas las acciones humanas, es el propósito o fin pretendido (*skopos*) de la interacción [...] (NORD, 2010, p. 9)

²⁷ it is not the text one reads or the grammar one studies but the tasks that are presented that provide learners a purpose to use the grammar in a meaningful context. (BRANDL, 2008, p. 8)

A questão 2 representada pela Figura 3, portanto, não proporciona um uso das expressões em contexto significativo, pois a questão não faz nenhuma referência à tirinha na qual as expressões estão sendo utilizadas, podendo, dessa forma, dificultar o acesso aos sentidos que elas estão veiculando na situação comunicativa em questão, ao deixar de estabelecer a relação entre os signos linguísticos e não-linguísticos, habilidade que caracteriza um tradutor funcional, segundo Nord (2000, p.28):

o tradutor funcional é alguém que “sabe que a seleção de signos linguísticos e não linguísticos que compõem um texto é guiado por fatores situacionais e culturais e que esse princípio se aplica tanto para a produção do texto fonte quanto para a produção do texto cultural de destino.”

Assim a questão 2 (FIGURA 3) aborda a tradução de forma “inerte e pouco reflexiva” como afirma Tessaro (2012), ao não enfatizar o contexto de uso das expressões, sendo o uso da tradução nesse caso similar ao seu uso no Método GT, no qual os exercícios consistiam na transposição mecanizada dos significados.

A seguir, analisamos mais um exemplo de exercício de tradução do livro *Way to English*. Essa atividade é uma das atividades apresentadas na seção *Reading for Detailed Comprehension* referente ao texto que foi escolhido para um dos testes aplicados com os alunos na segunda etapa dessa pesquisa (APÊNDICE C).

O texto “Why the book is always better than the movie” trata sobre alguns argumentos a favor da preferência por livros ao invés de filmes. Nele, a palavra “picture” se repete várias vezes e com sentidos diferentes. A questão 3, referente ao texto, (FIGURA 5) traz um verbete de dicionário com os termos em inglês e português em duas classes gramaticais diferentes para a palavra “picture”, a qual pode ser classificada com um substantivo ou verbo.

A questão apresenta quatro entradas classificadas como substantivo e duas como verbo. Nesses exemplos há a presença da tradução intralingual, através das definições monolíngues e da tradução interlingual, através das definições em português.

Após mostrar as definições, a questão pede que os alunos marquem o item correto do sentido que a palavra “picture” adquire na frase retirada do texto: “If you read the book first, you’ve already created the picture in your mind” e lista três opções de definições: “a movie”, “an idea in your mind of what something or someone is like” e “to describe something or someone in a particular way”.

A questão remete ao texto e a tradução é abordada de forma contextualizada, contudo, pouco explora o potencial das traduções apresentadas no verbete de dicionário, o que

poderia ampliar o leque de conhecimento dos alunos e fazê-los exercitar a compreensão dos diversos sentidos que a palavra pode ter dependendo do contexto, visto que no segundo parágrafo do texto da questão, a palavra “picture” tem sentido diferente do que é apresentado no primeiro parágrafo, que foi o abordado na questão, tendo este o sentido de “ideia” e aquele o sentido de “filme”.

Figura 5 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intralingual e interlingual no livro *Way to English*

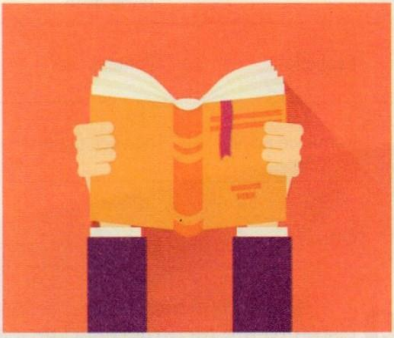
3 There is a repetition of the word **picture** in the text. Read the following dictionary entry and mark the correct item that completes the sentence below.

picture¹ / 'pɪktʃər /
noun
 1 a painting or drawing: *This is a picture of my brother.* ♦ quadro
 2 a photograph: *I take a lot of pictures when I travel.* ♦ fotografia
 3 a movie: *There's a good picture on at the cinema today.* ♦ filme
 4 an idea in your mind of what something or someone is like: *I need a good picture of what is happening.* ♦ imagem, ideia

picture² / 'pɪktʃər /
verb
 1 to imagine something or someone: *I can picture the scene.* ♦ imaginar
 2 to describe something or someone in a particular way: *She is always pictured as a strong woman.* ♦ retratar

In "If you read the book first, you've already created the picture in your mind", *picture* means

"a movie" (noun, definition 3).
 "an idea in your mind of what something or someone is like" (noun, definition 4).
 "to describe something or someone in a particular way" (verb, definition 2).



Le@rning on the Web
 Para conhecer diferentes argumentos sobre o tema "Are movies better than books?", visite: <www.debate.org/opinions/are-movies-better-than-books> (acesso em: janeiro de 2015).

Fonte: Way to English, volume 3, pág. 55.

É salutar no ensino de línguas atentar para que o contexto de uso seja foco de atenção, uma vez que é a partir disso que o aprendiz construirá uma consciência além dos fatores linguísticos. O processo de tradução não é apenas uma transferência de um código linguístico para outro, pois a linguagem em tradução como afirmam Polchlopek, Zilpzer e Costa (2012, p. 35) “jamais é neutra, jamais pode ser vista como transcodificação isenta, isto é, como transferência literal de sentidos e signos justamente porque carrega consigo historicidades, marcas pessoais e visões de mundo específicas.”.

Portanto, através de nossa análise da obra *Way to English for Brazilian Learners*, percebemos que o livro aborda a tradução através de exercícios que focam no vocabulário ou em frases que remetem aos textos de forma pouco aprofundada quanto ao propósito de uso da tradução. O tipo de tradução mais recorrente entre os exercícios encontrados foi a intersemiótica, porém como analisamos a seguir, os elementos multimodais são pouco explorados nas tarefas de tradução, o que poderia facilitar a leitura além de contribuir para uma reflexão acerca de fatores culturais, situacionais, sociais e históricos dos textos. A seguir, na Tabela 2, apresentamos como os exercícios de tradução estão classificados na obra *Team Up*.

Tabela 2 — Inventário dos exercícios que exploram a tradução nas seções de leitura do livro *Team Up*- 8º ano

Unidade/ Página/ Questão	Tipo de Tradução			Total de exercícios de tradução
	Intralingual	Interlingual	Intersemiótica	
	2		3	4
Unidade 1, p. 19. q. 7.	1			
Unidade 3, p. 52. q. 5	1		1(Também na questão 5.)	
Unidade 5, p. 87, q. 11.			1	
Unidade 6, p. 101, q. 2			1	

Fonte: elaborada pela autora.

O livro *Team Up* conta com 78 questões de compreensão leitora nas seções de leitura e na seção *Welcome Unit*. A obra apresentou menos atividades de tradução nessas unidades, nas quais foram encontradas apenas quatro questões. A tradução intersemiótica consta em três exercícios e a tradução intralingual aparece em duas questões. Uma das questões de tradução do tipo intralingual apareceu juntamente com a intersemiótica na questão 5 da unidade 3. Não encontramos nenhum exercício que explorasse a tradução interlingual. As questões seguem o padrão de uso da tradução para trabalhar o vocabulário. Similar aos exercícios encontrados na obra analisada anteriormente, também notamos que os exercícios de tradução nesta obra são pouco reflexivos e não apresentam um propósito, como mostramos no exercício ilustrado na Figura 5.

A seguir, na Figura 6, mostramos um exemplo de atividade que explora a tradução intersemiótica na obra *Team Up*. O texto para a questão trata das profissões que a tecnologia não é capaz de substituir. No texto são apresentadas imagens que se relacionam com cada parágrafo. O subtítulo dos parágrafos não é apresentado e em seu lugar são mostrados itens com lacunas. A questão 2 pede que os alunos leiam os tópicos e escolham os subtítulos com as respectivas áreas de trabalho adequados para cada trecho, portanto, uma tradução do tipo intersemiótica é evocada num primeiro momento através da leitura das imagens que estão contextualizadas com o assunto abordado nos trechos e sua relação com os subtítulos.

A referida questão não orienta para a leitura das imagens e sua relação com os trechos. Trata-se de um exercício de uso da tradução mecanizado no qual os alunos apenas precisam completar lacunas do texto, portanto, um exercício que não apresenta um propósito para a tradução.

Figura 6 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intersemiótica no livro *Team Up*

Boost Your Reading

Predicting
You can use the pictures, title, source, and headings, as well as your personal experiences, to make predictions about a text before reading it. Predicting involves thinking ahead and anticipating information, and it is important as it helps you build a connection with the text.

http://www.makeuseof.com/tag/6-human-jobs-computers-will-never-replace/

Menu / Future Tech
Smart Menu
Subscribe to our newsletter
E-mail

6 Human Jobs that Computers Will Never Replace

Joel Lee On 21st July, 2014 Future Tech

Computers can drive cars now. What does that mean for us as a society? As technology advances and computers learn to perform human tasks with greater efficiency than even humans themselves, how many of us will be left in the dust? Is there a way to ensure that we remain irreplaceable as workers? [...]

a _____
[...] Creative endeavors will never be replaced by computers. Art is an expression of human creativity, imagination, and improvisation – something that computers will never have.
Any child can say, "I'm a dog" and pretend to be a dog. Computers struggle to come up with the essence of "I" and the essence of "dog," and they really struggle with coming up with what parts of "I-ness" and "dog-ness" should be usefully blended if you want to pretend to be a dog. [...]
David Brooks, "What Machines Can't Do"

b _____
Would a stadium full of soccer robots be entertaining to watch? Perhaps for a little while, but only for its novelty. [...] The history, the rivalries, the athleticism, the stakes – that's what we want to watch and computers will never be able to replicate that kind of excitement.

c _____
On the one hand, the aspects of medicine that are entirely based on medical knowledge, technical expertise, and data analysis could be reasonably automated without much consequence. However, there are elements of healthcare that computers just aren't capable of handling: bedside manner, making tough decisions from incomplete patient data, dealing with human psychology, and so on. [...]

d Future technological advancements may change the landscape of education, but will never eradicate the need for human teachers. It's true that online course sites are increasing in popularity, but the fact remains that the content of online courses doesn't just materialize out of thin air. Someone needs to create it. [...]

[...] Such emotional and relational work could be as critical to the future as metal-bashing was in the past, even if it gets little respect at first.
The Economist, "The Future of Jobs: The Onrushing Wave"

e Machines break down. [...] Under perfect conditions, quality assurance wouldn't be necessary. But in the real world, an error will crop up somewhere along the line and nobody but a human will be able to spot it. [...] At some point, you'll need a human.

f [...] Governors, lawmakers, judges, and juries will always need some sense of human discernment that computers will never be able to offer.

LEE, Joel. 6 Human Jobs that Computers Will Never Replace. Makeuseof. Disponível em: <www.makeuseof.com/tag/6-human-jobs-computers-will-never-replace/>. (Fragmento.) Acesso em: 4 mar. 2015.

While Reading

2 Read topics a–f mentioned in the article. Then choose the correct subtitles from the box to complete it.

Creative arts	Education	Healthcare and medicine
Politics and law	Professional sports	Quality assurance

Fonte: Team Up, volume 3, pág. 100-101.

Essa outra atividade da mesma obra, apresentada na Figura 7 abaixo, requer que os alunos apenas completem a definição de um verbete de dicionário da palavra *poem*- poema. A tradução nessa atividade é trabalhada de forma mecanizada, sem uma contextualização mais ampla e sem um propósito definido de uso da expressão, pois o único intuito é introduzir a definição do gênero textual para a questão seguinte que apresenta o poema *Ruby Bridges* de J. Bolton.

Figura 7 — Exemplo de atividade que explora a tradução do tipo intralingual no livro *Team Up*

7 Read this dictionary definition of poem. Use the words from the box to complete it. There is one word you will not use.

biography figurative lines repeated rhyme writing

po·em *noun* \ˈpō-əm, -im, ˈpōm also ˈpò(-)im, ˈpō-ˈem\; a piece of _____ that usually has _____ language and that is written in separate _____ that often have a _____ rhythm and sometimes _____.

POEM. Merriam-Webster. Disponível em: <www.merriam-webster.com/dictionary/poem?show=0&t=1422729446>. Acesso em: 31 jan. 2015.

Fonte: Team Up, volume 3, pág. 19.

A questão da Figura 7 apenas propõe a tradução da definição do gênero textual, mas não destaca os conteúdos culturais que esse gênero está veiculando. Se, do contrário, a questão abordasse verbetes de outras palavras que aparecem no poema, poderia facilitar a leitura do mesmo pelos alunos, além de direcionar para uma leitura mais crítica. A leitura crítica é uma das habilidades que a BNCC estabelece para ser trabalhada no 8º ano: “(EF08LI08) Analisar,

criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.” (BRASIL, 2017, p. 257)

Também não há orientação para a leitura da imagem junto ao texto na questão que aborda o poema (FIGURA 8), há apenas uma solicitação que a imagem seja observada e que se discuta sobre o tema do poema, contudo o enunciado não direciona para uma leitura detalhada dos elementos. Orientar para a leitura dos elementos multimodais poderia elevar a capacidade crítica de interpretação desse poema, porém conforme atesta Gomes (2019, p.88) “[...] ainda prevalece uma visão de que imagens são predominantemente manifestações estéticas, ao invés de textos repletos de ideologias e estratégias de manutenção do poder ou crítica social.”

Figura 8 — Exemplo de atividade do livro *Team Up*

8 Look at the picture next to the poem below. What do you think the poem is about? Discuss with your teacher and classmates.


Ruby Bridges (by J. Bolton)

Ruby Bridges was only six.
People tried to get her with sticks.

She went to school on her own.
The kids all left, she was alone.

She was brave and learned at school.
With just one teacher who was cool.

People changed their minds one day.
Ruby showed us all the best way.



BOLTON, J. Ruby Bridges. Paperzz. Disponível em: <<http://paperzz.com/doc/431462/poems-people>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

Fonte: Team Up, volume 3, pág. 20.

Ao ler o poema da questão 8 (FIGURA 8), o aluno necessita compreender além dos aspectos linguísticos e estruturais. Conhecimentos de mundo devem ser ativados durante a leitura, podendo ser acentuados através da presença da imagem na questão ilustrada pela Figura 8.

Apesar dessa coleção adotar uma visão de leitura sociointeracionista, na qual a interação entre o autor e leitor é primordial para a construção dos sentidos em determinado contexto sócio-histórico, em questões como essa, a obra não aplicou estratégias para que essa interação fosse profundada para potencializar a interpretação dos sentidos, seja por meio do uso da ferramenta da tradução ou por meio da leitura dos elementos multimodais.

Dessa forma, a imagem pode auxiliar na compreensão através da ativação dos conhecimentos de mundo do leitor em maior ou menor grau a depender do tipo de orientação, que, no caso dessa questão, foi utilizada superficialmente a estratégia analítica. Mostramos na Tabela 3 a seguir, como essa estratégia e as demais foram abordadas nos materiais.

Tabela 3 — Inventário dos exercícios que exploram o caráter multimodal nas seções de leitura do Livro *Way to English-8º ano*

Unidade/ Página/ Questão	Atividades com Instruções	Atividades que exploram as estratégias meta- interpretativas			Total de questões
		Perceptuais	Analíticas	Socioculturais	
	6	3	7		16
Unidade Tips nto					
Practice, p. 8. q. 1			1		
Unidade Tips Into					
Practice, p. 9, q. 4			1		
Unidade Tips Into					
Practice, p. 9, q. 6.			1		
Unidade Tips Into					
Practice, p. 12, q. 7	1				
Unidade 1, p. 20 q. 2		1			
Unidade 2, p. 34, q. 2	1				
Unidade 2, p. 35, q.4			1		
Unidade 3, p. 54, q. 2	1				
Unidade 4, p. 68, q. 2		1			
Unidade 4, p. 69, q. 1			1		
Unidade 5, p. 88. q. 3	1				
Unidade 5, p.89, q. 3.			1		
Unidade 6, p.102, q.2	1				
Unidade 7, p.122, q. 2	1				
Unidade 7, p. 123, q. 1			1		
Unidade 8, p.136, q. 2		1			

Fonte: elaborada pela autora.

A partir da análise do inventário apresentado na Tabela 3, observamos o total de 16 exercícios que abordam o aspecto multimodal nos enunciados das questões de leitura da obra *Way to English*. Dentre elas, seis questões apenas pedem para que o aluno atente ou observe as imagens, porém não há orientação específica que explore as estratégias de leitura, ou seja, foram

classificadas como apenas instruções. Algumas vezes essas instruções aparecem nos boxes chamados *Tips* que são localizados ao lado dos textos, como pode ser observado na Figura 4 mostrada anteriormente, porém, para esta pesquisa, consideramos apenas os enunciados das questões.

Quanto à estratégia perceptual, apenas três exemplos solicitam que alunos observem os aspectos relacionados à forma, como layout e estrutura do texto. Todos os exemplos foram encontrados na seção *Before Reading*, sendo utilizadas, dessa forma, como estratégias de predição. A estratégia do tipo analítica foi a predominante nos exercícios, contando com sete exemplos. Contudo, essas questões não exploram de forma aprofundada os potenciais de sentidos das imagens e textos. Quanto à estratégia sociocultural, não encontramos nenhum exercício com ênfase nessa estratégia

O texto da Figura 9, mostrada a seguir, aborda fatos relacionados a hábitos e comportamentos de pessoas de diferentes países e culturas que são numerados de 1 a 8. O texto possui uma imagem estática em destaque representando um garoto fazendo um gesto com a mão. O referido texto apresenta também ilustrações de cor branca, de forma sutil. Cada ilustração está próxima ao fato e remete ao conteúdo da frase da qual está próxima, por exemplo, na frase: “It’s considered rude to write in red ink in Portugal”, a imagem de uma caneta está sendo representada próximo a essa frase.

A questão 2 da seção *Before Reading* que se refere ao texto mencionado no parágrafo anterior (FIGURA 9) é um exemplo de questão que explora a estratégia perceptual, pois pede que os alunos atentem para o título e layout. No entanto, ainda consideramos esse tipo de orientação superficial, pois o enunciado não focaliza na análise específica desses elementos, pedindo apenas que os alunos atentem para o título e layout como um todo abrangente, não direcionando, por exemplo, para a análise da imagem e ilustrações, o que poderia facilitar a leitura e reconhecimento dos fatos pelos alunos. O item “b” dessa questão, por outro lado, traz o seguinte enunciado: “Como você pode identificar palavras-chave e expressões no texto?”. Ao fazer esse questionamento, o item leva o aluno a refletir acerca dos elementos visuais do texto, como por exemplo, as palavras-chave e expressões que são representadas coloridas e em caixa alta, recurso que facilita a identificação de elementos importantes para a compreensão. Portanto, a seção apenas abordou a estratégia perceptual como pode ser observado na Figura 9 a seguir.

Figura 9 — Seção *Before Reading* e texto da seção de leitura do livro *Way to English*

Before Reading

- In pairs, think of examples of good and bad manners in our country. What are some manners in our country that no longer exist?
- Before reading the following text, take a look at its **title** and **layout**. Answer the questions below.
 - How many facts are there in the text?
.....
 - How can you identify key words and expressions in the text?
.....
 - What do you expect to read about?
.....

Reading

Now read the text below to check your predictions.

FACTS TO MIND ABOUT MANNERS

- CHEWING GUM** in public is a big no-no for kids in France.
- It's considered rude to write in **RED INK** in **PORTUGAL**.
- If you **DROP YOUR BREAD** on the ground in most Middle Eastern countries, you should pick it up, kiss it, and **RAISE IT** to your forehead to show **RESPECT** for your food.
- BLOWING YOUR NOSE** in public in Japan is considered **RUDE**.
- In **INDIA**, it's rude to open a **GIFT** in front of the person who gave it. Gifts are **OPENED IN PRIVATE**.
- It's totally acceptable for people in **SHANGHAI**, China, to go **SHOPPING IN THEIR PAJAMAS**.
- In Bangladesh, women **DO NOT SHAKE HANDS**. Instead, they greet each other with a **POLITE NOD**.
- Cutting your **POTATOES WITH A KNIFE** in Germany is insulting to the host. It suggests the food isn't cooked enough.

Adapted from: NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS. 5,000 Awesome Facts 2 (About Everything!). Washington, D.C.: National Geographic, 2014. p. 74-75.

Fonte: Way to English, volume 3, pág.68.

Na questão 1 (FIGURA 10), referente ao texto da Figura 9, a estratégia analítica pode ser notada, pois há uma tentativa de levar os aprendizes a integrarem os sentidos do texto verbal e visual ao pedir que escolham fatos do texto que se adequem melhor às imagens

ilustradas. Dessa forma, há uma tentativa de integrar os conteúdos representacionais²⁸ ao questionar a relação entre as imagens e o texto escrito. Fazer essa associação entre os elementos é essencial para interpretação, pois Liu (2013, p. 1263) afirma que os leitores precisam compreender como os vários elementos nas imagens interagem para construir sentido se quiserem ir além da percepção literal dos textos multimodais.

Figura 10 — Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro *Way to English*

Reading for General Comprehension

Mark the main objective of the text.

To show that the way you behave on particular occasions can make no difference when you interact with people from different countries.

To show that it is important to take into consideration the way you behave toward people from different countries, with different customs.

Reading for Detailed Comprehension

1 Each picture below illustrates a fact from the text. For each picture, choose a fact from the text as in the example below.

Fact: 4 _____

Fact: _____

Fact: _____

Fact: _____

Fonte: *Way to English*, volume 3, pág. 69.

A questão 1 (FIGURA 10) da seção *Reading for Detailed Comprehension*, baseada no texto da Figura 9, portanto, explora o caráter multimodal através da estratégia analítica.

²⁸ Na GDV de Kress e van Leeuwen (2006), a função ideacional da Gramática Sistemico Funcional de Halliday e Matthiessen (2004) é chamada de representacional. Portanto, Segundo Carvalho (2016, p. 120), os conteúdos *ideacionais/representacionais* “são os processos, participantes e circunstâncias expressos nas imagens estáticas e nos textos escritos.”. Não nos detemos na análise minuciosa desses aspectos, pois não tínhamos como objetivo fazer a análise das imagens estáticas.

Apesar da questão tentar integrar os modos visual e verbal, direcionamentos mais específicos poderiam fomentar a compreensão e explorar os potenciais de sentido. Na primeira imagem da questão 1 (FIGURA 10) referente ao fato 4 do texto (FIGURA 9), alguns questionamentos sobre os participantes representados²⁹ nas imagens poderiam ser feitos, por exemplo: o que o personagem está fazendo? qual a reação das pessoas ao ver a ação do personagem? por que as pessoas estão reagindo dessa forma? de onde elas são?

Fazer tais questionamentos proporcionaria uma discussão mais aprofundada das imagens, pondo em cotejo os diversos elementos de sentidos que se combinam nos textos visuais, desvinculando a ideia da imagem como apenas suporte ao texto escrito, mas sim texto carregado de aspectos ideológicos, sendo necessária uma articulação para a formação crítica dos leitores, conforme atesta Lima (2019, p. 107):

Acreditamos que a presença de textos multimodais que articulam imagem e escrita na escola possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítica no leitor invocando o reconhecimento tanto dos aspectos ideológicos que esse tipo de representação transporta, quanto dos aspectos formais e funcionais que se relacionam ao ato comunicativo no qual o texto se insere.

Portanto, faz-se necessário explorar os textos multimodais a fim de imergir em seus sentidos para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Percebemos que a obra *Way to English* buscou integrar os sentidos, porém não explorou o caráter multimodal em suas potencialidades de sentido, não adentrando no nível de leitura iconológico através da estratégia sociocultural, uma vez que em nenhum exercício essa estratégia foi abordada.

Na Tabela 4 a seguir, apresentamos o inventário dos exercícios que exploram o caráter multimodal da obra *Team Up* para verificarmos como essas estratégias foram abordadas nesse livro, e em seguida, analisamos alguns exemplos representativos. Pelo levantamento que realizamos, a obra possui 78 questões de compreensão leitora. Desse total, apenas treze apontam ou orientam para a leitura multimodal.

²⁹ Os participantes representados são “os sujeitos da comunicação, ou seja, pessoas, lugares ou coisas (incluindo as coisas abstratas) representados na ou pela fala, escrita ou imagem, os participantes sobre os quais falamos ou escrevemos ou criamos imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48). Tradução de Carvalho (2016, p. 65).

Tabela 4 — Inventário dos exercícios que exploram o caráter multimodal nas seções de leitura do Livro Team Up -8º ano

Unidade/ Página/ Questão	Atividades com Instruções	Atividades que exploram as estratégias meta- interpretativas			Total de questões
		Perceptuais	Analíticas	Socioculturais	
	4	4	3	2	13
Unidade Welcome Unit, p. 11, q. 1		1			
Unidade 1, p.18, q. 2.	1				
Unidade 1, p.20, q.8.			1		
Unidade 3, p. 50, q.1.		1			
Unidade 3, p.51, q.3.		1			
Unidade 3, p.52, q.5.			1		
Unidade 3, p. 52, q.6.				1	
Unidade 5, p. 84, q.1	1				
Unidade 5, p.87, q.11.				1	
Unidade 6, p. 100, q. 1	1				
Unidade 7, p.116, q.1	1				
Unidade 8, p.132, q.2.			1		
Unidade 8, p. 132, q.3.		1			

Fonte: elaborada pela autora.


Das treze questões encontradas na obra, quatro questões apresentam instruções para a leitura das imagens ou recursos visuais dos textos, como pode ser observado na Tabela 4. A estratégia mais explorada na obra *Team Up* foi a do tipo perceptual sendo abordada em quatro questões, enquanto a analítica apareceu três vezes. A estratégia sociocultural, ao contrário do livro *Way to English* que não apresentou nenhum exemplo de uso dessa estratégia, a coleção *Team Up* a explorou em duas questões que são mostradas a seguir nas Figuras 14 e 15, mas antes de analisarmos esse tipo de estratégia, mostramos na Figura 11 a seguir uma atividade que explora a estratégia do tipo perceptual.

Figura 11—Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro *Team Up*

While Reading

2 Look at the image carefully and answer the questions in your notebook. Then compare your answers with your classmates.

- What do you like and dislike about the image?
- What do you think about when you look at the image?
- What element of the image captures your attention more strongly? Why do you think that happens?



RODRIGO LOPES / COLEÇÃO MUSEU BISPO DO ROSÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA PRETÉRIA DA UCT/UNICAMP SÃO CARLOS SP, BRASIL

Arthur Bispo do Rosário (1911-1989). *Vinte e Um Veleiros*. Brazil, undated. Wood, PVA, metal, plastic, fabric, thread, 90 cm × 60 cm × 36 cm.

Fonte: *Team Up*, volume 3, pág.132.

Na atividade mostrada na Figura 11, é apresentada a obra *Vinte e Um Veleiros* do artista Arthur Bispo do Rosário. Essa imagem é apresentada como forma de antecipar os assuntos que serão abordados no texto da página seguinte intitulado *Why is Arthur Bispo do Rosário so revered right now?*.

Nos itens da questão mostrada pela Figura 11, o foco de ênfase se dá no nível pré-iconográfico, pois aborda os elementos expressivos de uma obra de arte. Nesse nível de leitura, as estratégias perceptuais são trabalhadas nas perguntas dos itens “Qual elemento da imagem

chama mais a sua atenção? “Por que você acha que isso acontece?” Esses questionamentos evocam os conhecimentos prévios na leitura que, segundo Kleiman (1997), possibilitam uma mudança significativa na compreensão se ativados, devido à procura na memória de informações relevantes para o assunto a partir de conhecimentos formais fornecidos no texto. Logo após essa questão, o livro traz o *box Looking at the Text* (FIGURA 12), o qual traz dicas de como ler esse tipo de imagem e orienta para a leitura dos seus elementos constituintes. Em seguida, a questão 3 (FIGURA 12) pede a identificação desses elementos, como o tema, cores, materiais, formas dentre outros, trabalhando, dessa forma, a estratégia perceptual.

Figura 12 — Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro *Team Up*

Looking at the Text

The image on this page shows an **artwork**. To “read” artworks, or works of art, it is necessary to pay attention to aspects of visual language present in these texts, such as shapes, colors, textures, and other elements. It is also important to understand an artwork within its context of production (who created it, when, what for, etc.) and reception (who reads / observes it, where, when, etc.).

3 Look at the photo and caption of the artwork in Activity 2 again and write down details about it.

a Theme: _____

b Colors: _____

c Materials (stone, paper, plastic, textiles, etc.): _____

d Shapes (triangles, circles, rectangles, etc.): _____

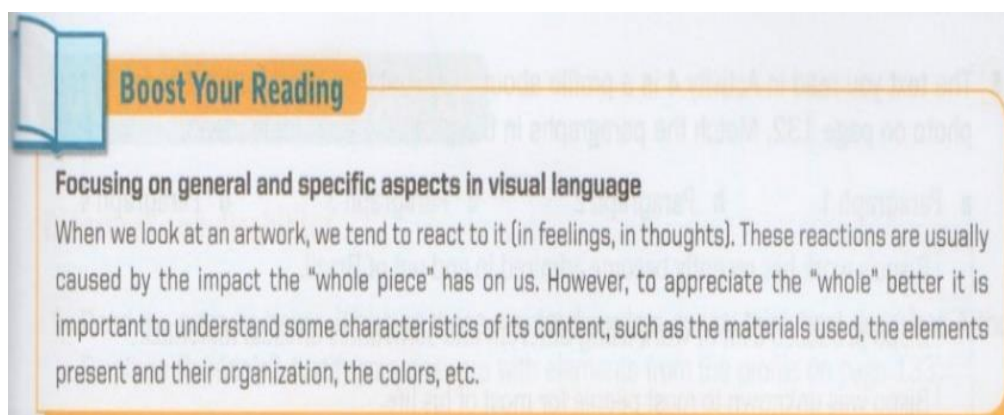
e Other things you see in the artwork: _____

Fonte: Team Up, volume 3, pág.132.

Observar elementos como cores, formas e materiais que compõem uma obra artística constitui um exercício inicial de construção de sentido, sendo este também um processo de tradução dos elementos a partir das interpretações individuais e culturais, que segundo Goethals (2001, p. 47), a todo momento “nossos cérebros individual e culturalmente filtrados estão constantemente traduzindo dados brutos de cor e luz de formas muito diferentes.”

Logo após essa atividade, o livro traz mais um *box* chamado de *Boost your Reading* (FIGURA 13), no qual aspectos da leitura visual são novamente abordados como, por exemplo, a importância de compreender algumas características tais como os materiais utilizados, os elementos apresentados e a organização.

Figura 13—Exemplo do box explicativo que explora o caráter multimodal no livro *Team Up*



Fonte: Team Up, volume 3, pág.133.

Apesar das questões ilustradas nas Figuras 11, 12 e 13 abordarem a estratégia perceptual de forma bastante satisfatória, o reconhecimento dos elementos não é aprofundado para a construção dos sentidos implícitos, conforme orienta a habilidade da BNCC: “(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.” (BRASIL, 2017, p. 257).

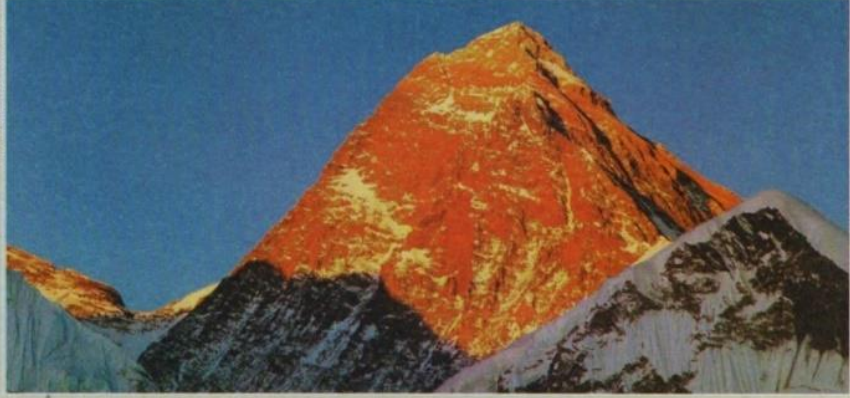
Mostramos na Figura 15 um exemplo de atividade dessa obra que aprofunda a leitura dos elementos implícitos. Essa questão se refere ao texto da Figura 14 o qual é um exemplo de um artigo de jornal cujo tema é a mudança climática e suas consequências na devastação dos Himalaias. A partir dele, observamos como a estratégia sociocultural é abordada nas questões 6 e 7 (FIGURA 15).

Figura 14 — Texto da seção de leitura do livro *Team Up*

Himalayan Sherpas lament climate change devastation 1

GATI, Nepal | AFP | Sunday 2/26/2012 - 03:24 GMT | 602 words 2

3



DANIEL PRUDEK/THINKSTOCK

Evening view of Mount Everest from Kala Patthar, a famous landmark in the Himalayas. 4

Climate change is altering the face of the Himalayas, devastating farming communities and making Mount Everest increasingly treacherous to climb, some of the world's top mountaineers have warned. 5

Apa Sherpa, the Nepali climber who has conquered Mount Everest a record 21 times, said he was disturbed by the lack of snow on the world's highest peak, caused by rising temperatures.

"In 1989 when I first climbed Everest there was a lot of snow and ice, but now most of it has just become bare rock. That, as a result, is causing more rockfalls, which is a danger to the climbers," he told AFP.

"Also, climbing is becoming more difficult because when you are on a mountain you can wear crampons, but it's very dangerous and very slippery to walk on bare rock with crampons."

Speaking after completing the first third of a gruelling 1,700-kilometre (1,100-mile) trek across the Himalayas, Apa Sherpa would not rule out the possibility of Everest being unclimbable in the coming years.

"What will happen in the future I cannot say, but this much I can say from my own experiences – it has changed a lot," he said in an interview with AFP in the village of Gati, 16 kilometres from Nepal's border with Tibet.


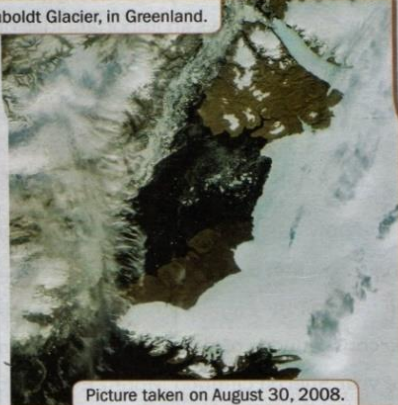
[...] 6

Himalayan Sherpas lament climate change devastation. AFP, 26 de fevereiro de 2012. (Fragmento.).

Fonte: Team Up, volume 3, pág.50.

Figura 15—Exemplo de atividade que explora o caráter multimodal no livro *Team Up*

6 The photos below show the same view of a glacier in Greenland with eight years in between. Analyze them carefully and discuss the questions with a classmate.

1  2 

Satellite pictures of the Humboldt Glacier, in Greenland.

Picture taken on August 31, 2000. Picture taken on August 30, 2008.

a What differences do you see between photos 1 and 2?
 b What consequences do events like the one depicted in the photos above probably have for the Earth?
 c What similarities do you see between these two photos and the article on page 50?
 d Do you think a photo can tell a story?

Post-Reading

7 Discuss these questions with your teacher and classmates.

a What do you think are some possible causes of the climate change affecting Mount Everest?
 b Do you see evidence of global warming in the area where you live? Give details about it.

Fonte: Team Up, volume 3, pág.52

A questão 6 traz duas fotos de uma mesma geleira na Groenlândia com a diferença de oito anos entre elas. O enunciado orienta que os alunos analisem cuidadosamente e discutam com os colegas as seguintes perguntas que foram traduzidas por mim: “a) Que diferenças você vê entre as fotos 1 e 2? b) Quais as consequências de eventos como os mostrados nas fotos acima provavelmente têm para a Terra? c) Quais as semelhanças você vê entre as duas fotos e o artigo na página 50? d) Você acha que uma foto pode contar uma história?”. Após abordar essas indagações, na seção *Post Reading*, a questão 7 sugere a discussão das questões: “a) Quais as possíveis causas da mudança climática que está afetando o Monte Everest na sua opinião? b) Você consegue ver evidência de aquecimento global na área em que vive? Forneça detalhes sobre isso.”

Percebemos que para a leitura dessas imagens, a estratégia sociocultural é abordada através dos enunciados que levam os alunos a refletir acerca do que as imagens representam e seus sentidos construídos socialmente. Liu (2013, p.1262) afirma que para interpretar os sentidos das imagens os leitores precisam observar além da imagem em si mesma, devem observar o contexto social, cultural, científico, ecológico e político vigente.

Para compreender o sentido da CMI é necessário comparar as imagens para notar que a mudança entre elas foi gerada por um fator que fora abordado no texto sobre a devastação dos Himalaias, ou seja, a mudança climática, tema muito debatido no contexto científico e ecológico vigente.

Portanto, a referida questão abordou de forma mais aprofundada os sentidos representacionais, no entanto, deixou de abordar os aspectos perceptuais que poderiam auxiliar na compreensão antes de adentrar no nível iconológico de leitura. Além disso, como notamos na questão 5 (FIGURA 17) mostrada na sequência, a presença de uma atividade de tradução atrelada à leitura multimodal poderia potencializar uma reflexão mais aprofundada dos elementos do texto. Para verificar esse aspecto, inventariamos os exercícios que exploram a multimodalidade e a tradução de forma integrada nas seções de leitura do livro *Way to English* (TABELA 5) e *Team Up* (TABELA 6).

Tabela 5 — Inventário dos exercícios que exploram a multimodalidade e a tradução nas seções de leitura do livro didático *Way to English*

Unidade/Página/ Questão	Questões que integram a tradução e a multimodalidade	Total de questões
Tips into practice, p. 8, q. 2.	1	7
Tips into Practice, p. 9, q. 4.	1	
Tips into Practice, p. 9, q. 5.	1	
Unidade 2, p. 35, q. 4	1	
Unidade 4, p. 69, q. 1	1	
Unidade 5, p. 89, q. 3	1	
Unidade 7, p. 123, q. 1	1	

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 5 mostra o total de sete questões que integram a tradução e a multimodalidade na obra *Way to English*. Todas as questões integram a tradução e a multimodalidade através da solicitação para a tradução do tipo intersemiótica. Os exemplos encontrados pedem que os alunos relacionem as imagens com os sentidos das frases. Na seção *Reading for Detailed Comprehension*, a questão 1, Figura 16, pede que sejam observadas as sequências de imagens que mostram quatro eventos de dois textos apresentados anteriormente: *Love Boat Reunion* e *Kaboom!*. Em seguida pede que os alunos escrevam o que aconteceu em cada situação mostrada nas imagens. Dessa forma, os alunos precisam encontrar nos textos *Love Boat Reunion* e *Kaboom!* as frases que traduzam as situações representadas nas imagens, portanto a tradução abordada na questão é do tipo intersemiótica e é exercitada quando os alunos

tentam relacionar os sentidos das frases ou das palavras com os elementos visuais retratados nas imagens estáticas.

Figura 16—Exemplo de atividade que explora a tradução e a multimodalidade no livro *Way to English*

Reading for Detailed Comprehension

1 Take a look at the two sequences of pictures below. Each sequence shows four events from the two texts, "Love Boat Reunion" and "Kaboom!". Write down what happened in each situation as in the following examples.

Love Boat Reunion



a. Rick met Denise aboard the Love Boat.



b. _____



c. _____



d. _____

Kaboom!



a. Greg and Joanne were at a party with friends.



b. _____



c. _____



d. _____

Apesar de contemplar a tradução e a multimodalidade de forma integrada, mobilizando o contexto das histórias representadas nos textos, a questão pouco explora o nível pré-iconográfico e o iconológico para compreensão e tradução com o intuito de facilitar a tradução do sentido integral das frases.

O livro *Team Up* apresentou bem menos questões integrando a tradução e a multimodalidade com apenas três exercícios ao longo das oito unidades (TABELA 6). Duas questões tinham o intuito de usar a tradução para abordar vocabulário relacionado aos textos.

Tabela 6—Inventário dos exercícios que exploram a multimodalidade e a tradução nas seções de leitura do livro *Team Up*




Unidade/Página/ Questão	Questões que integram a tradução e a multimodalidade	Total de questões
Unidade 3, p. 52, q. 5.	1	3
Unidade 5. p. 87, q 11	1	
Unidade 6, p. 101, q. 2	1	

Fonte: elaborada pela autora.

A questão 5 mostrada na Figura 17 é um exemplo de atividade da obra que aborda vocabulário relacionado ao texto apresentado. Esse exemplo explora a tradução do tipo intralingual e intersemiótica. Estão presentes nessa atividade exemplos de tradução intralingual por meio da definição na mesma língua, “a winter jacket”, “an electronic device used for orientation” e “a metal frame to be attached to boots”, como também, a tradução intersemiótica através de três imagens. A questão orienta que os alunos escolham a definição e imagem mais apropriada para a palavra “crampon” a qual aparece no texto da Figura 14, mostrada anteriormente.

Figura 17—Exemplo de atividade que explora a tradução e a multimodalidade no livro *Team Up*

5 Read the fourth paragraph of the article on page 50 again. Then choose the most appropriate definition and image for the word “crampon.”

A crampon is ...	A crampon looks like this:		
a <input type="checkbox"/> a winter jacket.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
b <input type="checkbox"/> an electronic device used for orientation.			
c <input type="checkbox"/> a metal frame to be attached to boots.			

Fonte: Team Up, volume 3, pág.52.

Percebemos que o exercício tenta contextualizar a palavra “crampon” ao pedir que os alunos releiam o quarto parágrafo do artigo, porém não há um propósito de uso dessa expressão posteriormente, o que pode dificultar o seu aprendizado efetivamente. Uma forma mais eficaz de uso da tradução nessa questão poderia acontecer se a questão fornecesse uma palavra do texto que fosse associada ao exercício seguinte, como o da Figura 15, por exemplo, mostrado anteriormente, que explora a estratégia sociocultural, propondo um exercício de tradução considerando sua funcionalidade e propósito para que os alunos pudessem perceber um objetivo para a tradução de determinada expressão, frase e texto, unindo a multimodalidade à tradução de forma funcional:

Já do ponto de vista funcional, o trabalho com textos multimodais pode levar os alunos a entender como autor e leitor interagem por meio do texto, considerando-se os contextos cultural, histórico, social e linguístico, assim como as regras interacionais que subjazem cada evento de comunicação. (LIMA. 2019, p.108)

Utilizar a tradução para integrar os sentidos ideológicos e socioculturais trabalhados nessa questão, poderia facilitar o desenvolvimento da consciência cultural, ao ser abordada de forma mais elaborada junto com os aspectos multimodais, pois como afirma Costa (1988, p. 283) “[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira”.

A partir do levantamento que realizamos, podemos fazer algumas considerações. O livro *Way to English* apresentou mais atividades de tradução, totalizado dez atividades, enquanto o *Team Up* apenas quatro. A tradução intersemiótica foi a de maior ocorrência em ambos materiais. Quanto ao aspecto multimodal, o livro *Way to English* apresentou mais questões que continham algum tipo de instrução ou estratégias para a leitura, contando com dezesseis questões, assim como a integração entre a tradução e a multimodalidade foi maior nessa obra. A estratégia analítica foi a mais abordada nas duas coleções. No entanto, apenas a obra *Team Up* abordou a estratégia sociocultural.

Apesar das coleções afirmarem que têm como fundamento os pressupostos teóricos metodológicos do letramento crítico e dos multiletramentos, percebemos que os livros ainda abordam de forma bastante superficial a leitura de imagens, não explorando seus potenciais multimodais. Entretanto, o tipo de tradução mais trabalhado nas questões foi a intersemiótica, o que nos mostra que existe um elo mais expressivo entre a tradução e a multimodalidade nesses tipos de tarefa, porém de uma forma ainda mecanizada e pouco reflexiva.

Para que os alunos realizem de forma satisfatória suas leituras em língua inglesa, além de seus conhecimentos dos aspectos gramaticais, precisam traduzir certos elementos extralinguísticos que constituem os textos ou estão relacionados a eles. Portanto, a formação do aprendiz de língua estrangeira também deve estar voltada para o letramento visual.

Para além da compreensão leitora, o letramento visual engloba também a capacidade de produção de textos condizentes com as novas formas de interação da sociedade, portanto, as atividades de tradução são importantes ferramentas nesse processo de formação dos indivíduos, uma vez que podem proporcionar uma reflexão dos aspectos linguísticos, extralinguísticos, culturais e ideológicos dos atos comunicativos. Porém, esses aspectos nem sempre são apresentados de forma explícita, pois “[...] ler a imagem é buscar também os dizeres implícitos construídos com os mais diversos propósitos comunicativos.” (GOMES; GOMES. 2019, p.91).

Para que essas práticas ocorram é necessário que os LDs busquem aprofundar os direcionamentos quanto ao trabalho pedagógico com essas ferramentas para auxiliar professores e alunos. Portanto, concordamos com Farias, Magalhães e Araújo (2016, p. 297) quando afirmam que com o apoio do livro didático que englobe aspectos multimídia/multimodais o professor teria mais vantagem para criar condições propícias para o letramento e desenvolvimento do aluno:

Desse modo, apoiado pelo livro didático e buscando desenvolver técnicas e estratégias necessárias para o letramento visual/multimodal em suas salas de aula, o professor de FLE poderia criar as condições necessárias para uma leitura atenta e crítica da imagem; ajudando, assim, a enriquecer a visão de mundo de seus alunos. (FARIAS, MAGALHÃES, ARAÚJO, 2016. p. 297)

O ato de integrar a ferramenta da tradução às estratégias de leitura multimodal e vice-versa pode potencializar uma didática para a formação do letramento visual/multimodal, possibilitando um aprendizado de língua estrangeira mais efetivo, crítico e condizente com as novas formas de leitura e produção de sentidos da atualidade. Portanto, essa integração no livro didático é crucial para auxiliar professores e alunos.

Tendo apresentado o levantamento e a análise das atividades dos livros didáticos, na próxima seção é apresentada a análise dos testes de compreensão leitora que aplicamos com os alunos para verificarmos a questão de pesquisa “Qual o desempenho dos alunos ao ler textos com imagens e sem imagens nas questões de tradução e compreensão?”.

5.2 Análise dos testes de leitura

Nesta seção mostramos o resultado dos testes de leitura que foram aplicados com o intuito de averiguar o desempenho dos alunos nas questões de compreensão para verificar se a presença de imagem estática junto aos textos auxilia na compreensão dos alunos.

Antes de iniciarmos a aplicação dos testes, orientamos os alunos a responderem o questionário inicial (APÊNDICE A). Após o preenchimento do questionário inicial aplicamos o teste de vocabulário (APÊNDICE B) com doze questões retiradas do teste Vocabulary Test English Receptive baseado em Tschirner (2008) com as escolhas lexicais até o nível da etapa das três mil palavras mais frequentes do inglês. As questões consistem em palavras ou frases nas quais deve-se marcar seus sinônimos ou definições.

Os resultados desse teste de vocabulário foram submetidos a um teste-t para verificar se havia diferença significativa no desempenho dos grupos 1 e 2 como também dos grupos 3 e 4. Os resultados de comparação das médias dos testes de vocabulário não foram significativos, indicando que o nível de inglês dos participantes dos grupos era homogêneo, portanto, não sendo considerado esse fator como uma variável interveniente no estudo

A próxima etapa da coleta de dados consistiu na aplicação dos testes de compreensão leitora. Após a exclusão de um dos participantes do grupo 3 o qual se configurava como outlier, ou seja, possuía valores muito distantes dos outros participantes, todos os grupos apresentaram uma distribuição normal, permitindo-nos a utilização de testes paramétricos. Os resultados da estatística descritiva desses testes podem ser observados na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7— Resultados da estatística descritiva dos grupos 1, 2, 3 e 4

Estatísticas de Grupo					
Grupo	N	Média	Erro Desvio	Mínimo	Máximo
1	7	64,28	11,50	50,00	83,33
2	8	64,58	24,29	33,33	100,00
3	12	60,41	12,87	,00	75,00
4	15	69,16	18,21	37,50	100,00

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 7 podemos observar que a diferença de média de acertos dos grupos 1 e 2 foi muito pequena. O grupo 1 que realizou o teste com a imagem obteve a média 64,28,

inferior à média do grupo 2 que realizou o teste sem imagem o qual obteve a média de 64,58. No entanto, observa-se que o valor do erro desvio foi alto. O desvio padrão indica uma variação nos dados de uma amostra com relação à média, ou seja, o grau de dispersão que pode existir nos dados a partir da média, indicando, dessa forma, pouca homogeneidade nos resultados dos testes de compreensão leitora.

Adicionalmente, observamos na Tabela 7 que as médias dos grupos 3 e 4 tiveram uma diferença maior do que as do grupo 1 e 2. O grupo 3 que realizou o teste com a imagem obteve a média 60,41 inferior à média do grupo 4 que realizou o teste sem imagem o qual obteve a média 69,16.

Na sequência, foi realizada a análise da estatística inferencial. Primeiramente, os dados foram submetidos aos testes de normalidade Kolmogorov-Smirnova e Shapiro-Wilk. Para verificarmos se a diferença da média entre os grupos foi estatisticamente significativa, realizamos um teste-t para amostras independentes para averiguar a hipótese: as imagens estáticas relacionadas com textos das seções de leitura contribuem para a tradução e melhor compreensão do texto. O teste-t segundo Dancey e Reidy (2011) é usado quando existem duas condições e avalia se existe diferença estatisticamente significativa entre as duas condições. Os dados podem ser lidos na Tabela 8:

Tabela 8 —Diferença estatística entre as condições dos grupos 1, 2, 3 e 4

	T	Sig
Grupos 1 e 2	-0,29	0,977
Grupos 3 e 4	-1,405	0,172

Fonte: elaborada pela autora.

O teste-t não foi significativo para as comparações dos grupos 1 e 2 e dos grupos 3 e 4, não nos permitindo rejeitar a hipótese nula (não há diferença entre ler o texto com ou sem imagem). Portanto, não podemos confirmar a hipótese de que existe diferença ao ler o texto com a presença da imagem e de que essas imagens contribuem para a tradução e melhor compreensão.

5.3 Análise dos pós-testes e questionário inicial

Nesta seção analisamos as respostas dos alunos nos pós-testes e questionário inicial para verificar as estratégias que os alunos utilizaram ao ler textos com ou sem a presença de imagens. Nessa etapa, analisamos a resposta de todos os participantes, inclusive o participante outlier, que foi excluído da etapa da estatística descritiva.

Para a primeira pergunta do pós-teste “Você considera importante a presença de imagens nas tarefas de leitura do livro didático de inglês? “Por quê?” a resposta foi unânime entre todos os participantes, os quais responderam “sim”. O Quadro 1 exemplifica algumas respostas dos alunos para essa questão.

Quadro 1—Respostas dos alunos no Pós-teste - todos os grupos

Pergunta 1	
Você considera importante a presença de imagens nas tarefas de leitura do livro didático de inglês? () Sim () Não	
	Por quê?
P. 3	“Fica mais fácil de identificar a tradução e ajuda a aprender mais rapidamente”
P.28	“Porque ajuda a entender melhor o que está escrito no livro”
P. 21	“Porque fica até mais interessante e mais fácil de compreender”
P. 18	“Porque as imagens nos ajudam a responder as questões com mais facilidade”
P. 41	“Sim ajuda o aluno a entender o contexto”

Através das respostas dos alunos, tais como “identificar a tradução”, “ajuda o aluno a entender o contexto”, “fica até mais interessante”, “Porque as imagens nos ajudam a responder as questões com mais facilidade”, notamos um padrão positivo com relação à presença da imagem vinculada a textos. Apesar dos resultados não terem mostrado diferenças significativas

entre os textos lidos com imagens, de fato, as imagens podem deixar os textos mais atrativos para serem lidos, principalmente para os leitores mais jovens, e isso pode motivá-los, sendo esse um dos motivos para achar a leitura com imagens mais fácil. Dessa forma, a imagem pode contribuir para o baixo “filtro afetivo”.

Krashen (1985) em sua teoria do *input* afirma que a aquisição de uma língua se dá por meio da obtenção de *input* compreensível. No entanto, para que ocorra a aquisição, um outro fator influi diretamente sobre isso, o que ele chama de “filtro afetivo.” O *input* só se torna compreensível quando o filtro afetivo está baixo, ou seja, quando existe motivação e autoconfiança por parte dos aprendizes. Portanto, podemos inferir a partir das respostas dos alunos que as imagens junto aos textos podem auxiliá-los na aprendizagem ao influir no aumento da motivação e diminuição da insegurança ao ler textos em língua inglesa.

Para a pergunta 2 “O que ajudou você na compreensão do texto durante a atividade?” Nos grupos 1 e 3 que receberam os textos com as imagens, oito alunos marcaram a “presença de imagens”, sete marcaram a opção “palavras cognatas”, quatro marcaram “familiaridade com o tema” e um marcou a opção “outro fator”.

Quadro 2 – Respostas dos alunos para a pergunta 2 no pós-teste - Grupos 1 e 3

Pergunta 2			
O que ajudou você na compreensão do texto durante a atividade?			
Presença de imagens	Palavras cognatas	Familiaridade com o tema	Outro fator
8	7	4	1

Fonte: elaborada pela autora.

Para os grupos 2 e 4 que leram os textos sem imagem, onze alunos marcaram a opção “palavras cognatas”, sete marcaram “presença de imagens”, três “familiaridade com o tema” e dois marcaram “outro fator”. Observamos que para os alunos que leram os textos com imagens, a compreensão foi facilitada pelas imagens e em segundo lugar pelas palavras cognatas. Já para os alunos dos grupos que leram sem imagem, o resultado foi inverso, as palavras cognatas foi a opção mais marcada e em segundo lugar as imagens, como se observa no Quadro 3 mostrado abaixo.

Quadro 3 – Respostas dos alunos para a pergunta 2 no Pós-teste - Grupos 2 e 4

Pergunta 2			
O que ajudou você na compreensão do texto durante a atividade?			
Presença de imagens	Palavras cognatas	Familiaridade com o tema	Outro fator
7	11	3	2

Fonte: elaborada pela autora.

Nota-se que apesar dos grupos 2 e 4 terem lido os textos sem imagem, 7 alunos marcaram que a presença de imagens ajudou na compreensão. Isso pode ser explicado pelo fato da questão 3 dos testes apresentar uma imagem, o que nos fez inferir que os alunos se referiram a essa imagem, uma vez que o texto que leram não possuía recurso visual. É interessante refletir sobre essa questão, uma vez que pode nos revelar que o tipo de instrução aliado à imagem pode ajudar na compreensão, visto que essa questão foi a única que relacionou as imagens com o texto mesmo que de forma superficial, apenas através da instrução. Sobre o auxílio das imagens, o Quadro 2 a seguir mostra as respostas dos alunos dos grupos 1 e 3 para a terceira pergunta.

Quadro 4—Respostas dos alunos para a pergunta 3 no pós-teste - Grupos 1 e 3

Pergunta 3	
Você acha que as imagens auxiliaram na sua tradução?	
Sim	Não
17	3
Por quê?	
(Sim)	
P. 3 “Consigo associar a imagem com as poucas palavras que conheço”	
(Não)	
P. 22 “Porque eu basicamente foquei no texto para traduzi-lo diretamente ao assunto e consegui ter uma noção do que ele se trata”	

Fonte: elaborada pela autora.

A questão de número 3 foi aplicada apenas para os grupos que receberam o texto com a imagem. A maioria dos alunos respondeu que as imagens auxiliaram nas suas traduções. Como justificativa, o aluno P.3 afirmou que consegue associar a imagem com as poucas palavras que conhece. Nessa afirmação, está subentendido que o aluno consegue considerar em sua leitura a complementaridade intersemiótica definida por Royce (2002), ao fazer a associação dos modos verbal e visual, utilizando a tradução como ferramenta mediadora no processo de construção dos sentidos. O Quadro 5 na sequência mostra as respostas dos grupos 1 e 3 para a última pergunta do pós-teste.

Quadro 5—Respostas dos alunos para a pergunta 4 no pós-teste - Grupos 1 e 3

Pergunta 4		
Que estratégias de leitura você utilizou para responder às questões?		
Texto escrito	Imagem	O texto escrito e a imagem
3	2	15
<p>Outra estratégia</p> <p>P. 3 “traduzindo as palavras”</p> <p>P. 18 “Algumas palavras que já conhecia”</p> <p>P. 22 “O conhecimento de algumas palavras”</p>		

Fonte: elaborada pela autora.

Acerca da pergunta quatro “Que estratégias de leitura você utilizou para responder às questões? Dos vinte alunos que responderam aos testes dos textos com a presença de imagens, 15 afirmaram que fizeram uso do texto escrito e da imagem, enquanto 3 afirmaram que utilizaram apenas o texto escrito e 2 utilizaram apenas a imagem.

Podemos perceber através do levantamento que a maioria dos alunos que realizaram a leitura com a imagem buscou integrar o texto escrito e o recurso imagético. Alguns participantes também mencionaram como outra estratégia o uso da tradução ou de seus conhecimentos prévios de vocabulário durante a leitura. Segundo Koch (2012, p. 11), a leitura se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de

organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nesse processo, a leitura em língua estrangeira deve ser uma atividade que envolve os elementos multimodais, conhecimentos linguísticos e culturais dos dois idiomas postos em cotejo para construir significado de forma crítica, tendo em vista as novas formas de interação entre sujeitos na atualidade. Para que isso ocorra, integrar diversas estratégias é essencial, assim como considerar a tradução para mediar a integração dos diversos conhecimentos dos alunos.

No Quadro 6 observa-se que dos 23 alunos que realizaram o teste sem as imagens de ambos os livros *Way to English* e *Team Up*, 10 afirmaram que leram o “texto escrito”, 11 leram “texto escrito e a imagem”, 1 somente “imagem” e 1 “outra estratégia”.

Quadro 6—Respostas dos alunos para a pergunta 4 no pós-teste - Grupos 2 e 4

Pergunta 3 (equivalente à pergunta 4 para os grupos com imagem) Que estratégias de leitura você utilizou para responder às questões?		
Texto escrito 10	A imagem 1	O texto escrito e a imagem 11
Outra estratégia 1		
P.15 “Eu conheço algumas palavras e também um pouco a imagem e umas palavras que se parecem com o português”		

Fonte: elaborada pela autora.

Apesar do texto não ter o recurso visual presente, os alunos talvez tenham tomado como referência a imagem do exercício 3 que pede que os alunos marquem a imagem que melhor corresponde às frases, dessa forma, se referindo à imagem específica da questão.

Nos Quadros 7 e 8 são apresentadas as respostas dos alunos das questões 6 e 9 do questionário inicial. Nos resultados pudemos refletir sobre as opiniões dos alunos quanto à leitura e ao livro didático adotado nas escolas.

Quadro 7— Respostas dos alunos para a pergunta 6 do questionário inicial - todos os grupos

Pergunta 6		
Você gosta do livro didático de língua inglesa adotado na sua escola?		
Sim	Não	Sem resposta
22	17	4
Por quê?		
(Sim)		
P. 17 “Porque eu treino minha leitura”		
P. 22 “Eu gosto, pois apesar de não utilizar sempre em sala, tento ver o dicionário atrás do livro e conhecer outras traduções”		
(Não)		
P. 4 “Porque ele é todo em inglês as questões, pra quem não sabe muito inglês complica”		
P. 8 “Porque é difícil a compreensão dele”		

Fonte: elaborada pela autora.

O Quadro 7 mostra que 22 alunos responderam que gostam do livro didático de inglês adotado na escola. O total de alunos que afirmaram não gostar do livro foi de 17. Quatro alunos não responderam a essa questão. O participante P. 17 afirmou que gosta do livro porque treina a sua leitura.

Mais uma vez reiteramos a importância do LD para os multiletramentos, uma vez que ele é uma das principais fontes de acesso à leitura pelos alunos e possibilita o contato com diferentes gêneros textuais e modos de expressão de construção de significados. “Para isso, é necessário que professores e alunos saibam utilizar, de forma crítica, as mais diversas modalidades semióticas da linguagem.” (LIMA; GOMES, 2019, p. 67).

Apesar de concordarmos com as palavras de Lima e Gomes (2019), enfatizamos também que é papel do material didático orientar para as novas formas de ler que são requeridas na configuração da sociedade atual para que os professores e alunos saibam utilizar as ferramentas de forma adequada, conduzindo-os a uma leitura crítica.

Para tanto, a interdisciplinaridade entre a tradução e a multimodalidade pode trazer muitas contribuições para a leitura em língua inglesa, visto que, construir os significados em uma LE é um processo ainda mais complexo, como podemos atestar pelas afirmações dos alunos de que o livro didático é difícil: “Porque ele é todo em inglês as questões, pra quem não sabe muito inglês complica” ou “Porque é difícil a compreensão dele”.

Essa dificuldade pode ser atenuada pelo uso da tradução como ferramenta no LD, uma vez que os alunos podem utilizá-la como apoio, como afirma o participante P. 22: “Eu gosto, pois apesar de não utilizar sempre em sala, tento ver o dicionário atrás do livro e conhecer outras traduções”. Portanto, pode ser um fator que contribua na compreensão leitora e na motivação dos alunos. Sobre a leitura, no Quadro 8 podemos ver a opinião dos alunos ao ler os textos do LD de inglês adotado nas escolas.

Quadro 8— Respostas dos alunos para a pergunta 9 do questionário inicial - todos os grupos

Pergunta 9	
Você gosta de ler textos do livro didático de língua inglesa adotado na sua escola? Por quê?	
Sim	Não
22	21
Por quê?	
(Sim)	
P. 22 “Eu gosto, pois eu quero e tento muito aprender essa língua e o livro já é um meio que pode me ajudar.”	
P. 41 “Porque trata de assuntos atuais”	
(Não)	
P. 13 “Porque não entendo.”	
P. 3 “Não acho interessante”	

Fonte: elaborada pela autora.

Ao todo, 22 alunos afirmaram que gostam de ler os textos do livro didático de língua inglesa. Enquanto 21 alunos afirmaram que não gostam de ler os textos do LD. Dentre as afirmações, os alunos disseram que não entendem ou não acham interessante. Percebemos que ainda existe muita dificuldade para o aprendizado de língua inglesa por parte dos alunos, no entanto concordamos com a resposta do participante P. 22 quando este afirma que o livro é um meio que pode ajudar nesse processo. No entanto, para que isto aconteça é preciso que as ferramentas sejam integradas para promover um aprendizado mais eficaz. Acreditamos que a tradução e a multimodalidade podem ser eficazes para auxiliar os alunos no aprendizado de inglês e de outras línguas estrangeiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como a tradução como ferramenta pedagógica e a multimodalidade estão sendo contempladas e integradas nos livros didáticos de língua inglesa (LI) aprovados pelo PNLD-2017 e quais suas contribuições para o desempenho na compreensão leitora dos alunos.

A fim de fazermos essa análise, primeiramente discutimos as modificações nas formas de dizer, ler e traduzir diante da influência da multimodalidade na comunicação. Também destacamos a pertinência dessa investigação tendo em vista que além do LD ser uma das principais fontes de insumo em sala de aula de LE, também tem um importante papel para a formação do cidadão multiletrado.

Também refletimos acerca dos benefícios da ferramenta da tradução no ensino de LE bem como sua integração com a multimodalidade para fomentar a compreensão leitora. A partir disso, discorreremos acerca das concepções de leitura e estratégias de leitura. Além dessas questões, buscamos compreender aspectos como a funcionalidade e as características do programa de livros didáticos - PNLD.

A nossa análise consistiu em duas etapas: primeiramente analisamos os livros didáticos do 8º ano das obras escolhidas do PNLD 2017 *Team Up* e *Way to English*, a fim de verificarmos as seguintes perguntas de pesquisa “Como a tradução é abordada nas atividades das seções de leitura nos livros *Way to English* e *Team Up*?”, “Como os enunciados das questões das seções de leitura dos livros didáticos abordam os elementos multimodais?”, “Como as atividades das seções de leitura abordam a multimodalidade atrelada à tradução?”.

Tomamos como base trabalhos dos Estudos da Tradução que tratam da tradução como ferramenta didática dentre eles, Tessaro (2012), Lucindo (2006) e ainda nas categorias de tradução de Jakobson (1959, 2000). Também utilizamos os conceitos de multimodalidade, letramento visual e multiletramentos tratados por Kress e van Leeuwen (2006), Lima (2019) e Rojo (2012). Para analisarmos os enunciados quanto ao aspecto multimodal, utilizamos as estratégias de leitura visual propostas por Liu (2013) e as considerações sobre “instrução” de Carvalho (2016).

Acerca da primeira indagação que propusemos “Como a tradução é abordada nas atividades das seções de leitura nos livros *Way to English* e *Team Up*?”, concluímos através do levantamento e análise das questões que realizamos que a tradução ainda é abordada de forma mecanizada, não favorecendo a reflexão, pois nos exercícios que analisamos não existia uma função para realizar a tradução, dessa forma não se distanciando muito dos exercícios

mecanizados do método GT. Portanto, confirmamos nossa primeira hipótese que afirma: “Os materiais abordam a tradução nas atividades de leitura de forma mecanizada”. A tradução do tipo intersemiótica foi a mais recorrente nos LDs analisados, contando com sete exemplos no livro *Way to English* e três exemplos no livro *Team Up*.

Acerca do nosso segundo questionamento “Como os enunciados das questões das seções de leitura dos livros didáticos abordam os elementos multimodais?”, confirmamos a hipótese de que “Os materiais didáticos abordam a leitura dos elementos multimodais de forma ainda superficial nas questões das seções de leitura”, pois concluímos que a exploração do caráter multimodal nos enunciados das questões ainda é superficial, ou seja, não desenvolve a leitura crítica e aprofundada dos elementos multimodais disponíveis. Na obra *Team Up* as estratégias mais utilizadas foram a perceptual e a instrução, com quatro exemplos cada. A estratégia sociocultural foi abordada em dois exemplos. Na obra *Way to English*, a estratégia mais abordada foi a analítica com sete exemplos, seguida das instruções com seis exemplos, e por último a estratégia perceptual contando com três exemplos. Nenhuma vez a estratégia sociocultural foi abordada nessa obra.

A partir dessas percepções podemos concluir que há poucas orientações que conduzam ao nível mais profundo de leitura nessas obras. É preciso que as orientações conduzam a uma leitura mais crítica, ou seja, adentrando no nível sociocultural. Apesar das coleções afirmarem ter como pressuposto o letramento crítico e os multiletramentos, nossas análises nos mostraram que ainda existe pouco direcionamento para fomentar esses processos, pois a maioria das orientações deram primazia ao conteúdo, permanecendo no nível analítico.

Sobre a terceira indagação “Como as atividades das seções de leitura abordam a multimodalidade atrelada à tradução?”, encontramos poucas questões com essa integração, o tipo de tradução mais trabalhado nas questões foi a intersemiótica, porém essa integração não é potencializada, uma vez que as tarefas são mecanizadas, pouco reflexivas e não conduzem na maioria das vezes a uma reflexão crítica, requerendo do leitor em alguns casos apenas o preenchimento de lacunas. Portanto, confirmamos a terceira hipótese: “Os livros didáticos utilizam a tradução como ferramenta atrelada à multimodalidade para fomentar a leitura de forma superficial.”

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos verificar o desempenho dos alunos ao ler textos com imagens e sem imagens nas questões de tradução e compreensão. Não obtivemos um resultado que respondesse se as imagens junto aos textos contribuíram para a compreensão, uma vez que nossos resultados dos testes estatísticos não foram significativos, portanto a hipótese de que as imagens estáticas relacionadas com os textos da seção de leitura contribuem

para a tradução e melhor compreensão do texto não pôde ser confirmada

Com relação à quinta e última indagação “Que estratégias os alunos utilizam ao ler textos com ou sem a presença de imagens?”, atestamos a partir dos questionários inicial e pós-teste que os alunos veem com bons olhos o uso de imagens associadas a textos nos livros didáticos, fator que contribui para diminuir o “filtro afetivo”. Os alunos também afirmaram que a presença de imagem contribuiu para a tradução.

A hipótese de que os alunos utilizam as imagens como estratégia para ler textos em língua inglesa pôde ser confirmada, pois ao responderem à pergunta do questionário pós-teste “Que estratégias de leitura você utilizou para responder às questões?”, dos grupos 1 e 3, a maioria, 15 alunos, respondeu que o texto escrito e a imagem os ajudaram. Já para os grupos 2 e 4, 11 alunos também afirmaram que o texto escrito e a imagem auxiliaram na leitura. No entanto, concordamos com Carvalho (2016, p. 138) quando afirma que “Precisamos estar cientes da importância da escolha criteriosa e adequada no uso de imagens associadas a texto para que, de fato, elas desempenhem o potencial que têm de fomentar o aprendizado nos materiais didáticos.”

Pelas respostas dos alunos, percebemos que ainda existe uma insatisfação relacionada ao livro didático de inglês e a leitura dos textos do livro didático, pois alguns alunos responderam que acham difícil a compreensão. Ao responder à indagação do questionário pós-teste “Você gosta do livro didático de língua inglesa adotado na sua escola?”, 17 alunos, cerca de 43% dos alunos que participaram rejeitam o material, o que nos revela uma inadequação dos LDs com o seu público destinatário, sendo essa uma das motivações que mencionei na seção 1 para realizar essa pesquisa.

Com relação à pergunta do questionário “Você gosta de ler textos do livro didático de língua inglesa adotado na sua escola? Por quê?”, cerca de 49% dos alunos responderam que não gostam de ler textos do livro didático de língua inglesa adotado na escola. Não entender ou não achar interessante são alguns dos argumentos apresentados que nos fazem refletir sobre a necessidade de ouvirmos a opinião dos alunos com relação ao material didático. O distanciamento linguístico ou nível inadequado do material corrobora para reiterar o uso da tradução pedagógica como ferramenta, assim como a integração com orientações para uma leitura multimodal eficiente com o intuito de minimizar essa dissonância.

Com base nisso, enfatizamos a necessidade de que os materiais didáticos priorizem ferramentas e estratégias de compreensão leitora, como a tradução e as estratégias de leitura visual, assim como formação para professores e, ou, autores de obras didáticas para a repensar as formas de fomentar a compreensão de textos incorporando a multimodalidade nos materiais

didáticos. Portanto, é necessário que os livros tragam orientações para explorar o caráter multimodal através de estratégias para abordar a imagem além de sua função decorativa, uma vez que ver não é sinônimo de ler, para ler é preciso também traduzir.

Apontamos como lacuna desta pesquisa o fato de não termos reaplicado os testes para verificarmos nossa hipótese de que a presença de imagens contribui para a compreensão. Isso se deu devido ao curto período de um mestrado acadêmico, o que pode ser realizado em pesquisas futuras. Pesquisas posteriores também podem verificar que tipos de imagens podem de fato fomentar a compreensão leitora, pois concordamos com Mayer (2004) que uma imagem não vale necessariamente o mesmo que mil palavras. Em suma, como investigações futuras, sugerimos uma análise dos conteúdos representacionais das imagens para verificar através de testes estatísticos que tipos de imagens são mais efetivas para a compreensão de textos.

Sugerimos que estudos posteriores integrem a tradução intersemiótica, Teoria Funcionalista da Tradução de Nord (2005) e a Gramática do Design Visual de Kress van Leeuwen (2006) por acreditarmos que essa interdisciplinaridade poderá ser bastante frutífera, uma vez que a tradução do tipo intersemiótica foi a mais recorrente nos exercícios e está presente nas questões que integram a tradução e a multimodalidade nos materiais. Como também detectamos que os exercícios de tradução são abordados de forma pouco reflexiva, acreditamos que um enfoque da tradução funcionalista poderia colaborar para repensar o propósito comunicativo dessas atividades de tradução integradas à multimodalidade.

Em síntese, buscamos através dessa pesquisa contribuir modestamente para uma reflexão dos LDs de língua inglesa do PNL D 2017 ao salientar a necessidade de englobar aspectos multimodais integrados à tradução e seus efeitos na compreensão leitora dos alunos. Além disso, contribuimos para uma reflexão acerca da necessidade de explorar a interdisciplinaridade entre a multimodalidade e a tradução, uma vez que é indispensável repensar os processos tradutórios tendo em vista as influências dos novos modos de dizer para além das palavras na leitura e compreensão de textos.

REFERÊNCIAS

AJIDEH, Parviz. Schema Theory based pre- reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class. **The Reading Matrix: an international online journal**, v. 3, n. 1, p. 1- 14, abr. 2003. Disponível em: http://www.readingmatrix.com/archives/archives_vol3_no1.html. Acesso em: 07 nov. 2019.

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. 26. ed. Rio de Janeiro: Bedeschi, s.d.

ANTERO, Joedson; GOUVÊA, Daniela; SANTOS, Gisleide; PENA, Jonas; GUALBERTO, Clarice Lage. Tipografia, imagem e escrita nas tirinhas: uma proposta de análise multimodal. *In: GUALBERTO, Clarice Lage (Org). **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

ARAÚJO, Angelica; BRANCO, Sinara. Atividades de Tradução em um livro didático de língua inglesa. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 79-92, 2012. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/71>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ARAÚJO, Júlio César; VASCONCELOS, Lucas Lima de. Web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros? **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, v. 4, n. 2, p.7-19, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/71/7266>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ARAÚJO, Marcus de Souza. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 647-652, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2020.

BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**: fundamentos de uma disciplina. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BORIA, Monica; CARRERES, Ángeles; NORIEGA-SÁNCHEZ, María; TOMALIN, Marcus. **Translation and Multimodality**: beyond words. New York: Routledge, 2020.

BRANCO, Sinara. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n. 27, p. 161-177, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p161>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRANCO, Sinara de Oliveira. Teorias da Tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/753>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRANDL, Klaus. **Communicative language teaching in action**: putting principles to work. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 março. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 2/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **Guia Digital PNLD 2020**: apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. 26 p. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_Apresentacao.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2012: língua estrangeira moderna Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. 71 p. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 06 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. 91 p. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 06 jul. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD**: funcionamento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRITO, Marisandra do Nascimento. **Inglês para brasileiros**: uma análise da língua materna e da tradução no *Upgrade*. 2013. 167f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. Nova York: Longman, 2001.

BUDNY, Rosana. **Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e**

bilíngues (português- inglês) e em livros didáticos do PNLD. 2015. 247f. Tese. (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês.** 2016. 287f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) –Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica.** 2014. 236 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós Graduação em Estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. *In:* BOHN H. Inácio; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

DANCEY, P. Christine; REIDY, John. **Statistics Without Math for Psychology.** 5.ed. England: Pearson, 2011.

DAHER, Del Carmen; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT'ANNA, Vera Lúcia de. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**, 11, n. 1, p. 407-426, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em: 10 jun. 2020.

EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. **Cognitive Psychology: a student's handbook.** 7. ed. New York: Psychology Press, 2015.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; MAGALHÃES; Elisandra Maria; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Letramento visual/multimodal: análise de um manual de ensino de francês como língua estrangeira. **Revista do GELNE.** Vol. 16, n. 1/2, p. 293-317, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11640/8199>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FARIAS, Miguel; OBILINOVIC, Katica; ORREGO, Roxana. Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, n.9, p.1-13, jan./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-

46412007000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRANCO, Edwin Leonardo Barrera. **Programa de Bilingüismo en Colombia**: el uso de la traducción em los libros didácticos de inglês como lengua extranjera. 2018. 145f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. de. Verdade e método. *In*: HEIDERMANN, Werner. **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 234-249.

GAMBIER, Yves; GOTTLIEB, Henrik. **(Multi) Media Translation**. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **A imagem da palavra**: retórica tipográfica na pós-modernidade. Teresópolis, Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2007.

GOMES, Jonas Pereira; GOMES, Francisco Wellington Borges. Letramento visual e multimodalidade. *In*: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 89- 100.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Záira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**: documentação e estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45274/29955>. Acesso em: 16 jul. 2020.

HALLIDAY, Michael A. K; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London/ New York: Routledge, 2004.

HEBERLE, Viviane. Multimodal Literacy for teenage EFL students. **Cadernos de Letras**, Rio de janeiro, n. 27, p. 101-116, dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/293183989_Multimodal_literacy_for_teenage_EFL_students. Acesso em: 10 jun. 2020.

HOLMES, James S. The name and nature of translation studies. *In*: HOLMES, James S. **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1988.p. 67- 80.

JAKOBSON, Roman. On linguistics aspects of translation. *In*: VENUTI, Lawrence. **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis**: issues and implications. 4. ed. New York: Longman, 1985.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo:

Papirus, 2007.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/ New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOURDIS, Evangelos. Semiotics of translation: an interdisciplinary approach to translation. *In: TRIFONAS, Peter Pericles (Org.) International handbook of semiotics*. New York: Springer, 2015. p. 303-320.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, Rosângela Andrade. A leitura do texto multimodal. *In: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 101-108.

LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Francisco Wellington Borges. A pedagogia dos Multiletramentos. *In: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 63-76.

LIU, Jing. Visual images interpretive strategies in multimodal texts. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 4, n.6, p.1259-1263, 2013. Disponível em <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/06/15.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, Santa Catarina, n. 3, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; FUSCO, Elvis. A transmissão da tradição gaúcha e o processo ensino-aprendizagem utilizando ferramentas da Web 2.0. *In: XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 2009, Florianópolis. Anais [...]*. Florianópolis: SBIE, 2009. p.1-10. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1192>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MAYER, Richard E. **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2014.

MILLÁS, Maria Leticia Nastari. **Lidando com os falsos amigos**: um estudo com base em análise de livros didáticos e em um corpus linguístico. 2012. 123f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, ju./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NORD, Christiane. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Revista Puentes**, Granada, n. 9, p. 9-18, mar. 2010. Disponível em: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NORD, Christiane. Training Functional Translators. **Cadernos de Tradução**, Santa Catarina, v. 1, n. 5, p. 27-46, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5606/5083>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NORD, Christiane. **Text analysis in translation theory**: methodology and didactic application of a model of translation- oriented text analysis. 2 ed. Amsterdam: Rodopi, 2005.

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. **Critical Literacy**: theories and practices, British Columbia, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/CLdevelopment_Norton2007.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

O'REILLY, Tim. What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. **Munich Personal RePEc Archive**, v. 23, n. 4580, p. 17-37, 2007. Disponível em: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/4580/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

O'SULLIVAN, Carol. Introduction: multimodality as challenge and resource for translation. **The Journal of Specialised Translation**, Portsmouth/ Reino Unido, v. 20 p. 2-14, jul. 2013. Disponível em: http://www.jostrans.org/issue20/art_osullivan.php. Acesso em: 04/03/2019

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (orgs). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PAIVIO, Allan. **Imagery and verbal processes**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1971.

PANOFSKY, Erwin. **Meaning in the visual Art**. Garden City/ NY: Doubleday, 1955.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers of Charles S. Peirce**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958.

PERTEL, Tatiany. Tradução, leitura e linguística textual no ensino de língua inglesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 85-99, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/7>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PETRILLI, Susan. Translation as listening to the other: a semioethic approach. **Acta Translatologica Helsingiensia**, Helsinki, v. 2, p. 116–145, 2013. Disponível em: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42388/ATH+vol+2_+Inter.pdf;jsessionid=3455AE91E915D04BF5573E5008D75C94?sequence=2. Acesso em: 10 abr. 2019.

POLCHLOPEK, Silvana Ayub; ZILPSEK, Meta Elisabeth; COSTA, Maria José R. Damiani. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos Estudos da Tradução. **Tradução e comunicação**: revista brasileira de tradutores, Londrina/PR, n. 24, p. 21-37, 2012. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/traducom>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PONTES, Valdecy; FRANCIS, Mariana. As variedades linguísticas de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD -2011. **Mutatis Mutandis Ebooks**, v. 7, n.1, p. 83-99, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5012715>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PUBLISHNEWS, REDAÇÃO. **MEC volta atrás e decide revogar retificação de edital do PNLD 2020**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/01/10/mec-volta-atras-e-decide-revogar-retificacao-de-edital-do-pnld-2020>. Acesso em: 14 junho 2020.

RICHARDS, Jack C. **The role of textbooks in a language program**. p. 1-, 6, 2001. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/756>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ROMANELLI, Sérgio. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? eis a questão. **Revista Inventário**, v. 5, mar. 2006. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual verbal synergy. **TESOL Quarterly**, v. 36, n.2, p. 191-205, 2002. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/05e0/639facb37708cfd65b6330cdf4213013f88.pdf?_ga=2.153892606.717989810.1592092340-1475374051.1592092340. Acesso em: 04. mar. 2019.

SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. **Tradução e Ensino de Línguas**: desafios

e perspectivas, Mossoró, p. 28-39, 2014. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/dle-producao-docente/arquivos/2127tradua%C2%A7a%C2%A3o_e_ensino_de_la%C2%ADnguas.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida; PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. Reflexões sobre a tradução pedagógica. **Entreletras**, Araguaína/ TO, v. 8, n. 2, p. 223-238, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/210>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2011v1n27p147/1977>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SANTOS, André. **Atividades com uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do plano nacional do livro didático 2011**. 2014. 100 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) -Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Iara Augusta da. O programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século XXI. *In*: Reunião nacional da Anped, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3544.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUSA, Thiago. Pela eficácia da Tradução no livro didático de língua inglesa. **Cultura & Tradução**. João Pessoa, v.1, n.1, p. 1-7, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/13050-Texto%20do%20artigo-20121-1-10-20120703%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/13050-Texto%20do%20artigo-20121-1-10-20120703%20(2).pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, Renato Caixeta da. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. *In*: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. São Paulo: Pontes, 2015. p. 35-62.

_____. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na linguística sistêmico-funcional**. 2012. 332f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STEGER, Manfred B. **Globalization: a very short introduction**. United Kingdom: Oxford University Press, 2017.

STILLINGS, Neil A. **Cognitive science: an introduction**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1987.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

TESSARO, Annye. **A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância: o Curso de Letras- Espanhol da UFSC**. 2012. 235 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **The handbook of visual analysis**. London: SAGE Publications Ltd, 2001.

VENTOLA, Eija; CHARLES, Cassily; KALTENBACHER, Martin (orgs.). **Perspectives on Multimodality**. Philadelphia: John Benjamins, 2004.

WALSH, Maureen. Reading visual and multimodal texts: how is reading different? **Australian Journal Language and Literacy**, Austrália, v. 29, n.1, p. 24-37, 2005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f9aa/e98fbd67bb2a9ddaa43ed2415e8f689fd7c9.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

YOUSAFZAI, Malala. **I am Malala: how one girl stood up for education and changed the world**. New York: Little Brown and Company, 2014.

ZABALBEASCOA, Patrick. Dubbling and nonverbal dimension of translation. *In*: POTAYOS, Fernando. **Nonverbal Communication and Translation: new perspectives and challenges in literature, interpretation and the media**. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 327-342.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS ALUNOS

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC estou conduzindo sob a orientação da Profa Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Preciso, pois, da sua contribuição, respondendo a este questionário. Agradeço desde já a sua participação.

Seção A

Informações gerais do participante

1. Data da aplicação da atividade: ____/____/____

2. Horário: ____h. ____min.

3. Nome do participante:

4. Data de nascimento: ____/____/____

5. Idade: ____ anos.

6. Sexo: () M () F

7. Grau de escolaridade dos pais:

Mãe () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo

Pai () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo

8. Informações para contato:

Telefones: _____

E-mail: _____

Seção B- Informações específicas sobre o tema da pesquisa.

1. Você já estudou inglês fora da escola, em cursos de idiomas?

() Sim

Não

2. Em caso afirmativo, por quanto tempo?

3. O conhecimento do inglês é importante para você? Por quê?

Sim

Não

4. Você gosta de estudar inglês? Por quê?

Sim

Não

5. Você gosta de ler textos em língua inglesa? Por quê?

Sim

Não

6. Você gosta do livro didático de língua inglesa adotado na sua escola? Por quê?

Sim

Não

7. Você gosta de ler os textos do livro didático de língua inglesa adotado na sua escola? Por quê?

Sim

Não

8. Você dedica quanto tempo por semana para o estudo do inglês (com exceção do período em sala de aula)?

- nenhum
 até 1 hora por semana
 até 2 horas ou mais por semana

9. Que tipos de gêneros textuais você mais gosta de ler? (Exemplo: email, história em quadrinhos, canção, charge, conto, propaganda, meme, etc)

10. Você gosta de ler textos com imagens? Por quê?

- Sim
 Não

11. Como você considera seu desempenho na matéria de inglês na escola?

- Ruim Regular Bom Excelente

12. Além das aulas de inglês, em quais outras situações você tem contato com a língua?

- Ouvindo músicas
 Assistindo filmes
 Jogando vídeo game
 Lendo páginas da internet
 Outros:

APÊNDICE B — TESTE DE VOCABULÁRIO APLICADO AOS ALUNOS**Teste de vocabulário: 3000 palavras mais frequentes em Inglês**

Escolha a palavra correspondente à palavra ou frase abaixo:

1a: an idea

- () order
- () future
- () age
- () concept
- () position
- () road

1.b How old somebody is

- () position
- () road
- () concept
- () future
- () order
- () age

1.c The place where something or someone is

- () concept
- () future
- () road
- () position
- () order
- () age

2a. point of light in the sky at night

- () network
- () heart
- () month
- () opinion
- () basis

star

2. b organ that sends the blood around your body

basis

star

month

heart

network

opinion

2. c. Thought or belief about someone or something

star

opinion

heart

network

month

basis

3. a Correct

easy

great

right

following

old

specific

3. b not difficult

following

old

right

specific

great

easy

3. c relating to one thing and not others

- easy
- great
- old
- following
- right
- specific

4. a something received

- conservation
- statistics
- mystery
- correspondent
- acquisition
- tennis

4. b the protection of plants and animals

- mystery
- conservation
- statistics
- correspondent
- acquisition
- tennis

4. c something strange or not yet understood

- acquisition
- correspondent
- conservation
- statistics
- tennis
- mystery

APÊNDICE C — TESTE DO LIVRO WAY TO ENGLISH COM IMAGEM

Teste: livro Way to English

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC, estou conduzindo sob a orientação da Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Necessito, pois, da sua contribuição, lendo o texto a seguir e respondendo às questões. Agradeço desde já a sua participação.

Leia o texto abaixo para responder às perguntas:



http://thesalesblog.com

Why the Book Is Always Better Than the Movie

APRIL 3, 2014 by S. ANTHONY IANNARINO

The book is always better than the movie. There's a reason that this is true. If you read the book first, you've already created the picture in your mind. Your pictures are the right pictures. Now some big Hollywood director comes along and shares his vision of what the pictures look like, and it's nothing like your pictures. He gets it all wrong.

The director leaves out some of the scenes that you loved. He takes some artistic liberties and changes things to make the picture flow. He even adds characters that don't appear anywhere in the book. Even your friends say that the movie isn't as good as the book.

What you see in your mind, even though you are reading the same text, is uniquely your own, isn't it? Even when we have words that communicate some meaning, the way we interpret those words can be unique.

Adapted from: <<http://thesalesblog.com/blog/2014/04/03/why-the-book-is-always-better-than-the-movie>>
Accessed in: January 2015.

1. A expressão do texto “The director leaves out some of the scenes that you loved.” pode ser traduzida em Português como:

- () O diretor da escola escolhe os livros que você ama.
- () O diretor da escola escolhe os livros que você amou.
- () O diretor do filme deixa de fora as cenas que você amou.
- () O diretor do filme escolhe as cenas que você amou.

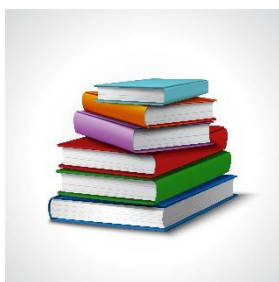
2. Qual trecho do texto equivale à expressão em Português “O livro é sempre melhor do que o filme”

“Even your friends say that the movie isn’t as good as the book”

“If you read this book first”

“The book is always better than the movie”

3. Marque a imagem que melhor corresponde à ideia principal defendida no texto que você leu.



Fonte: br.freepik.com



Fonte: publicdomainpictures.net

4. Qual o argumento desenvolvido pelo autor que dá suporte a visão dele de que “The book is always better than the movie”?

The way you interpret a book is unique

Not all characters from the book are in the movie.

5. De acordo com o autor do texto, o que significa a frase “Even your friends say that the movie isn’t as good as the book.”

Your friends prefer the book.

Your friends prefer the movie.

6. Existe no texto uma repetição da palavra **picture**. Leia a seguinte entrada de dicionário e marque o item correto que se adequa ao significado de **picture** na frase “If you read the book first, you’ve already created the *picture* in your mind.”

picture¹ / 'pɪktʃər /
noun

- 1 a painting or drawing: *This is a picture of my brother.* ♦ quadro
- 2 a photograph: *I take a lot of pictures when I travel.* ♦ fotografia
- 3 a movie: *There's a good picture on at the cinema today.* ♦ filme
- 4 an idea in your mind of what something or someone is like: *I need a good picture of what is happening.* ♦ imagem, ideia

picture² / 'pɪktʃər /
verb

- 1 to imagine something or someone: *I can picture the scene.* ♦ imaginar
- 2 to describe something or someone in a particular way: *She is always pictured as a strong woman.* ♦ retratar

“If you read the book first, you’ve already created the *picture* in your mind.” *picture* significa:

- () “a movie”(noun, definição 3)
- () “an idea in your mind of what something or someone is like” (noun, definição 4)
- () “to describe something or someone in a particular way” (verb, definição 2)

APÊNDICE D —TESTE DO LIVRO WAY TO ENGLISH SEM IMAGEM

Teste: Livro Way to English

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC, estou conduzindo sob a orientação da Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Necessito, pois, da sua contribuição, lendo o texto a seguir e respondendo às questões. Agradeço desde já a sua participação.

Leia o texto abaixo para responder às perguntas:

Why the Book is Always Better Than the Movie

The book is always better than the movie. There’s a reason that this is true. If you read the book first, you’ve already created the picture in your mind. Your pictures are the right pictures. Now some big Hollywood director comes along and shares his vision of what the pictures look like, and it’s nothing like your pictures. He gets it all wrong.

The director leaves out some of the scenes that you loved. He takes some artistic liberties and changes things to make the picture flow. He even adds characters that don’t appear anywhere in the book. Even your friends say that the movie isn’t as good as the book.

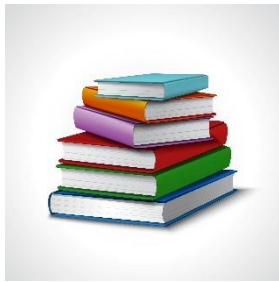
What you see in your mind, even though you are reading the same text, is uniquely your own, isn’t it? Even when we have words that communicate some meaning, the way we interpret those words can be unique.

Adapted from: <<http://thesalesblog.com/blog/2014/04/03/why-the-book-is-always-better-than-the-movie>>. Accessed in: January 2015.

1. A expressão do texto “The director leaves out some of the scenes that you loved.” pode ser traduzida em Português como:

- () O diretor da escola escolhe os livros que você ama.
- () O diretor da escola escolhe os livros que você amou.
- () O diretor do filme deixa de fora as cenas que você amou.
- () O diretor do filme escolhe as cenas que você amou.

2. Qual trecho do texto equivale à expressão em Português “O livro é sempre melhor do que o filme”
- () “Even your friends say that the movie isn’t as good as the book”
- () “If you read this book first”
- () “The book is always better than the movie”
3. Marque a imagem que melhor corresponde à ideia principal defendida no texto que você leu.



Fonte: br.freepik.com



Fonte: publicdomainpictures.net

()

()

4. Qual o argumento desenvolvido pelo autor que dá suporte a visão dele de que “The book is always better than the movie”?
- () The way you interpret a book is unique
- () Not all characters from the book are in the movie.
5. De acordo com o autor do texto, o que significa a frase “Even your friends say that the movie isn’t as good as the book.”
- () Your friends prefer the book.
- () Your friends prefer the movie.

6. Existe no texto uma repetição da palavra **picture**. Leia a seguinte entrada de dicionário e marque o item correto que se adequa ao significado de **picture** na frase “If you read the book first, you’ve already created the *picture* in your mind.”

picture¹ / 'pɪktʃər /
noun
 1 a painting or drawing: *This is a picture of my brother.* ♦ quadro
 2 a photograph: *I take a lot of pictures when I travel.* ♦ fotografia
 3 a movie: *There's a good picture on at the cinema today.* ♦ filme
 4 an idea in your mind of what something or someone is like: *I need a good picture of what is happening.*
 ♦ imagem, ideia

picture² / 'pɪktʃər /
verb
 1 to imagine something or someone: *I can picture the scene.* ♦ imaginar
 2 to describe something or someone in a particular way: *She is always pictured as a strong woman.* ♦ retratar

“If you read the book first, you’ve already created the *picture* in your mind.” *picture* significa:

- () “a movie”(noun, definição 3)
 () “an idea in your mind of what something or someone is like” (noun, definição 4)
 () “to describe something or someone in a particular way” (verb, definição 2)

APÊNDICE E — TESTE DO LIVRO TEAM UP COM IMAGEM

Teste livro Team Up

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC, estou conduzindo sob a orientação da Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Necessito, pois, da sua contribuição, lendo o texto a seguir e respondendo às questões. Agradeço desde já a sua participação.

Leia o texto abaixo para responder às perguntas:

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying www.americaslibrary.gov/aa/king/aa_king_subj.html. The page features a navigation bar with links for Home, About this site, Help, Search, and The Library of Congress. Below the navigation bar is a section titled "America's Story from America's Library" with a sub-section "Meet Amazing Americans" and a specific entry for "Martin Luther King Jr." under the category "Activists & Reformers". A photograph of Martin Luther King Jr. is shown on the left. The main text describes his role in the civil rights movement, his use of nonviolent resistance, and his receipt of the Nobel Peace Prize in 1964. It also mentions his assassination in Memphis, Tennessee, in 1968.

Born: January 15, 1929
Died: April 4, 1968

Because of his great work, in 1964 King received the Nobel Peace Prize – the youngest person ever to receive this high honor. King was also a Baptist minister. He was assassinated in Memphis, Tennessee, when he was just 39 years old. His birthday is now observed as a national holiday on the third Monday in January.

THE LIBRARY OF CONGRESS. Martin Luther King Jr. America's Story from America's Library. Disponível em: <www.americaslibrary.gov/aa/king/aa_king_subj.html>. Acesso em: 15 mar. 2015.

1. A expressão “laws that prevented black from entering certain places” significa em Português:

- () leis que proibiam as pessoas de entrar em certos lugares.
- () leis que proibiam negros entrar em certas universidades.
- () leis que proibiam negros de entrar em certos lugares.
- () leis que preveniam o preconceito contra os negros em certos lugares

2. Qual trecho do texto equivale à expressão “todos os homens são criados iguais”

- () “all men are created equal”
- () “which worked for equal rights for all”
- () “he never got tired of trying to end segregation laws”

3. Qual imagem melhor corresponde à expressão “He was famous for using nonviolent resistance to overcome injustice”?



Foto: <https://unsplash.com/s/photos/black-war>

()



Foto: domínio público

()

4. Leia o texto e marque a opção que corresponde à informação “A national holiday in the United States.”

() 39

() Every third Monday in January

() January 15, 1929.

5. Escreva verdadeiro (V) ou falso (F) de acordo com a biografia de Martin Luther King Jr.

a) Martin Luther King was an important person who fought injustice and segregation laws. ()

b) In 1964, he received a Nobel Peace Prize because of his work as minister. ()

c) He was very old when he received the Nobel Prize. ()

d) He died at an old age. ()

APÊNDICE F—TESTE DO LIVRO TEAM UP SEM IMAGEM

Teste do Livro Team Up

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC, estou conduzindo sob a orientação da Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Necessito, pois, da sua contribuição, lendo o texto a seguir e respondendo às questões. Agradeço desde já a sua participação.

Leia o texto abaixo para responder às perguntas:

America’s Story from America’s Library- Meet Amazing Americans- Martin Luther King Jr.

Born: January 15, 1929

Died: April 4, 1968

Martin Luther King Jr. was the most important voice of the American civil rights movement, which worked for equal rights for all. He was famous for using nonviolent resistance to overcome injustice, and he never got tired of trying to end segregation laws (laws that prevented blacks from entering certain places, such as restaurants, hotels, and public schools). He also did all he could to make people realize that “all men are created equal.” Because of his great work , in 1964 King received the Nobel Peace Prize—the youngest person ever to receive this high honor. King was also a Baptist minister. He was assassinated in Memphis, Tennessee, when he was just 39 years old. His birthday is now observed as a national holiday on the third Monday in January.

1. A expressão “laws that prevented black from entering certain places” significa em Português:

- () leis que proibiam as pessoas de entrar em certos lugares.
- () leis que proibiam negros entrar em certas universidades.
- ()leis que proibiam negros de entrar em certos lugares.
- ()leis que preveniam o preconceito contra os negros em certos lugares.

2. Qual trecho do texto equivale à expressão “todos os homens são criados iguais”

- “all men are created equal”
 “which worked for equal rights for all”
 “he never got tired of trying to end segregation laws”

3. Qual imagem melhor corresponde à expressão “He was famous for using nonviolent resistance to overcome injustice”?



Foto: <https://unsplash.com/s/photos/black-war>



Foto: domínio público

4. Leia o texto e marque a opção que corresponde à informação “A national holiday in the United States.”

- 39
 Every third Monday in January
 January 15, 1929.

5. Escreva verdadeiro (V) ou falso (F) de acordo com a biografia de Martin Luther King Jr.

a) Martin Luther King was an important person who fought injustice and segregation laws.

b) In 1964, he received a Nobel Peace Prize because of his work as minister.

c) He was very old when he received the Nobel Prize.

d) He died at an old age.

APÊNDICE G — PÓS-TESTE DOS TEXTOS COM IMAGEM APLICADO AOS**ALUNOS****Pós – teste****Universidade Federal do Ceará****Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução**

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC, estou conduzindo sob a orientação da Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Necessito, pois, da sua contribuição, respondendo a este questionário. Agradeço desde já a sua participação.

Informações gerais do participante

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Data: / /

1. Você considera importante a presença de imagens nas tarefas de leitura do livro didático de inglês?

() Sim

() Não

Por quê?

2. O que ajudou você na compreensão do texto durante a atividade?

() Palavras cognatas

() Presença de imagens

() Familiaridade com o tema

Outro fator:

3. Você acha que as imagens auxiliaram na sua tradução?

() Sim

() Não

Por quê?

4. Que estratégia de leitura você utilizou para responder as questões

- o texto escrito
- a imagem
- o texto escrito e a imagem
- outra estratégia,

Qual? _____

APÊNDICE H — PÓS-TESTE DOS TEXTOS SEM IMAGEM APLICADO AOS

ALUNOS

Pós – teste

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Caro (a) aluno (a)

Este questionário é parte do estudo intitulado “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa” que eu, pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução-POET da Universidade Federal do Ceará- UFC, estou conduzindo sob a orientação da Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi. Necessito, pois, da sua contribuição, respondendo a este questionário. Agradeço desde já a sua participação.

Informações gerais do participante

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Data: / /

1. Você considera importante a presença de imagens nas tarefas de leitura do livro didático de inglês?

() Sim

() Não

Por quê?

2. O que ajudou você na compreensão do texto durante a atividade?

() Palavras cognatas

() Presença de imagens

() Familiaridade com o tema

Outro fator:

3. Que estratégia de leitura você utilizou para responder as questões?

() o texto escrito

() a imagem

() o texto escrito e a imagem

() outra estratégia,

Qual? _____

APÊNDICE I — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por Ana Maria Barreto de Lima, como participante da pesquisa intitulada “Tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa”. O menor não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caro(a) senhor(a)

Gostaria de convidar o menor sob sua responsabilidade a participar do meu estudo que busca investigar tarefas de leitura em livros didáticos de língua inglesa. Esse estudo busca compreender o papel da tradução no aprendizado de línguas estrangeiras como também contribuir para um aperfeiçoamento dos materiais didáticos de língua estrangeira e o ensino de línguas. Peço por gentileza que você leia este termo de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar que o menor participe desse estudo.

Objetivo do estudo

O objetivo geral deste estudo é analisar as tarefas de leitura presentes no livro didático de língua inglesa escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD e adotados nas escolas regulares brasileiras.

Procedimentos

Se você concordar que o menor participe deste estudo, o mesmo será solicitado primeiramente a responder um questionário biográfico, contendo 24 questões, para investigar seu perfil de informações pessoais e perfil de aprendizagem da língua inglesa. Essa parte demorará em torno de 30 minutos.

Após essa etapa da pesquisa, será solicitado ao menor que realize tarefas de leitura, a serem orientadas pelo pesquisador, onde ele, ela lerá textos provenientes do livro didático e responderá seis questões de compreensão sobre o texto.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Esta tarefa será realizada na escola do próprio aluno e terá duração aproximada de 1h e 30 minutos. Após a realização das tarefas, um questionário com seis questões sobre a experiência durante a pesquisa será aplicado.

A participação do menor nas tarefas desse estudo será voluntária e contribuirá para a pesquisa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante a pesquisa, ele terá a oportunidade de praticar a língua inglesa através da leitura. Ao final das tarefas, também terá mais informações sobre o estudo em questão e poderá verificar os resultados dos testes da tarefa. Com isso, o aluno também ganhará conhecimento sobre o seu próprio processo de leitura.

Riscos

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico desse estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá vir a ser a perda do sigilo das informações dos participantes.

Desconforto

Durante a tarefa de leitura, que será realizada na escola pode haver certo desconforto devido às circunstâncias de pouca ventilação em salas de aula do ambiente escolar. Contudo, buscaremos dispor das melhores condições que o ambiente escolar possa oferecer de forma satisfatória para a execução da tarefa, com relação à iluminação, temperatura e conforto.

Direitos dos participantes

O menor é livre para decidir se deseja participar ou não desse estudo. Como a participação é voluntária, ele pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo. A qualquer momento ele poderá recusar continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Você receberá uma via assinada e rubricada desse termo.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Compensação financeira

Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo. Qualquer despesa adicional será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Utilização dos dados:

Os dados coletados nesse estudo serão acessados apenas pelos responsáveis pela pesquisa e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Mesmo após os resultados se tornarem públicos, a identidade do menor será totalmente preservada. Não haverá nenhuma informação que leve a sua identificação. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone/endereço da pesquisadora.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Ana Maria Barreto de Lima

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida da Universidade, 2683, Benfica, Bloco Didático Noturno, 3º andar, sala 08.

Telefones para contato: 85987812413

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a participação do menor na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

O abaixo assinado _____, ____anos,
 RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade
 que está concordando com a participação do menor
 _____ na pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente
 este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a
 oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a
 pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas.
 E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada e rubricada deste termo.
 Fortaleza, ____/____/____

Nome do responsável pelo participante da pesquisa	Data	Assinatura
---	------	------------

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
---	------	------------

 Rubrica do pesquisador

 Rubrica do participante

APÊNDICE J— TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa TAREFAS DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA da pesquisadora Ana Maria Barreto de Lima. Nesse estudo pretendemos analisar o seu processo de leitura de textos retirados de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, adotados na sua escola, e a contribuição deles para o ensino de língua inglesa.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é buscar compreender mais profundamente o processo de leitura de textos em língua inglesa e suas implicações para o material didático adotado nas escolas públicas brasileiras.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Primeiro, você responderá a um questionário que possui vinte quatro questões que durará 30 minutos para o preenchimento. Após essa etapa, você fará duas tarefas de leitura de textos em língua inglesa e responderá seis questões de compreensão dos textos que durará em torno de 1 hora e 30 minutos cada tarefa. Após essa etapa, será aplicado um outro questionário com seis questões sobre a sua experiência durante a tarefa de leitura.

Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo durante a sua execução, pois a leitura consiste em uma tarefa rotineira da sua vida escolar.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Ana Maria Barreto de Lima

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida da Universidade, 2683, Benfica, Bloco Didático Noturno, 3º andar, sala 08.

Telefones para contato: (85)987812413

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante