UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

ITALO FERNANDES DA SILVA

MULTIMODALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA: DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

CAMPINA GRANDE-PB
2018

ITALO FERNANDES DA SILVA

MULTIMODALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA: DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Trabalho de Conclusão de Curso pela Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Licenciatura em Letras-Habilitação em Língua Inglesa.
Área de concentração: Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dra. Daniela Gomes Araújo Nóbrega.

CAMPINA GRANDE-PB
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586m Silva, Italo Fernandes da.
Multimodalidade em aulas de língua inglesa no contexto EJA [manuscrito] : desafios na aplicação de uma sequência didática / Italo Fernandes da Silva. - 2018.
29 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Multimodalidade. 2. Sequência didática. 3. EJA. 4. Multiletramento. I. Título
21. ed. CDD 374

Elaborada por Valéria S. e Silva - CRB - 3/980 BCIA2/UEPB

ITALO FERNANDES DA SILVA

GÊNEROS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: OS DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aprovada em: 19 de 11 de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Daniela Nóbrega Nota 8,0

Prof. Dra. Daniela Gomes Araújo Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

(Orientador)

Marta Furtado da Costa Nota 8.0

Prof. Dra. Marta Furtado Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

(1º Examinador)

Fernanda Mª Almeida Floriano Nota 8,0

Prof. Me. Fernanda Maria Almeida Floriano
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

(2º Examinador)

Média:___

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por me dar a sabedoria, a inteligência e a oportunidade de concluir mais essa etapa em minha caminhada profissional e acadêmica.

A meus pais, irmãos, e outros membros da família pela consideração e apoio concedido a minha pessoa em todos os momentos da minha vida pessoal e profissional.

Aos professores, em especial aos do Ensino Médio, pelo incentivo e apoio à caminhada acadêmica e ao ofício da docência.

Aos professores do curso de Letras-Língua Inglesa da UEPB, que foram fundamentais na nossa caminhada, dando incentivo e suporte durante as disciplinas e contribuindo de forma efetiva em nossa formação inicial.

A minha orientadora, Professora Dra. Daniela Nóbrega, por aceitar orientar este trabalho como também aos membros da banca examinadora, Professoras Me. Maria Fernanda e Dra. Marta Furtado, por aceitarem o convite a integrá-la, além de compreender minhas visões pessoais de mundo e suportarem as ideias presentes neste trabalho.

Aos colegas universitários da minha cidade, Picuí, que durante esses últimos anos foram considerados meus irmãos, onde dividimos momentos de felicidade, tristeza, ônibus quebrados, discussões, enfim. Tudo isso “valeu a pena”.

Aos colegas que passaram por essa caminhada no curso, em especial os sobreviventes da turma 2014.1 pelos momentos, discussões, e pela amizade conquistada ao longo destes últimos quatro anos e seis meses.

“O talento sem a educação é como a prata na mina.”

Benjamin Franklin

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	08
3	ENSINO DE LI PARA O CONTEXTO EJA	10
3.1	Gêneros Textuais Multimodais	10
3.2	Multiletramentos	12
3.3	Multiletramentos no Ensino de LI	13
4	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM AULAS DE LI	14
5	METODOLOGIA	15
6	DISCUSSÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA	17
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
	REFERÊNCIAS	23
	APÊNDICE A – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INICIAL	26
	APÊNDICE B – MODELO DO *STORYBOARD*	28

MULTIMODALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA: DESAFIOS NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Ítalo Fernandes da Silva[1]

RESUMO

De acordo com o documento oficial que rege a língua estrangeira/adicional na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL,2002), as aulas consistem em metodologias tradicionais e no uso do livro didático e/ou material apostilado, desconsiderando o conhecimento de mundo que os alunos deste contexto possuem. Levando em consideração essas características, este trabalho tem como objetivo demonstrar em uma experiência docente inicial os desafios na aplicação de uma Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), utilizando o gênero multimodal Curta-metragem em aulas de Inglês em uma escola pública de Campina Grande-PB. Para tanto, foi possível verificar como este gênero pode auxiliar na compreensão de tópicos gramaticais e como, através dessa metodologia, pode ser possível motivar esses alunos a aprender uma língua adicional. Através da aplicação da SD, constatamos que ao trabalhar o gênero curta-metragem, os alunos absorveram o conteúdo gramatical de uma forma mais efetiva e o uso da multimodalidade pode, além de aprimorar o domínio linguístico e gramatical desses alunos, trazer uma motivação a mais para aprender a língua inglesa, ressaltando a sua importância no mundo contemporâneo.
Palavras-Chave: Multimodalidade. Sequência Didática. EJA.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Inglês no contexto de escolas públicas no Brasil geralmente consiste em aulas envolvendo metodologias tradicionalistas, abordando tópicos gramaticais e focados no livro didático (BRASIL, 2002), tendendo a ignorar as habilidades de compreensão e produção oral. Entretanto, ao se trabalhar a Língua Inglesa (LI) com alunos dentro deste contexto, e mais especificamente, alunos jovens e adultos. É necessário, portanto, considerar o trabalho voltado com o uso de gêneros textuais[2] com base no conhecimento de mundo dos alunos, usando textos autênticos em sala de aula. Para tanto, uma das abordagens de ensino que enfatiza o uso destes gêneros considera a aplicação de sequência didática (SD) orientada pelos estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa sequência engloba um tema, um gênero

---

[1] Aluno de Graduação em Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: jubileuitalo@gmail.com

[2] Segundo Marcuschi (2008 pp. 3-4), o conceito de gênero textual está ligado a função sócio comunicativa, são os textos que são utilizados em contextos cotidianos. Em contradição aos tipos de texto, que se resumem em Narrativo, Descritivo, Dissertativo, Injuntivo e Expositivo, constituem-se em uma infinidade de exemplos.

textual envolvendo uma situação comunicativa e o conteúdo gramatical em si. Para alunos de EJA, o trabalho com SD possibilita aos professores de língua estrangeira/adicional trabalhar habilidades linguísticas e gramaticais partindo do que os alunos já conhecem, gerando uma motivação para esse aprendizado.

Neste estudo, iremos usar a categoria língua adicional e não estrangeira com base em Almeida Filho (1993). Este autor explica que língua estrangeira "[...] pode significar a língua dos outros ou de outros, ou de língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica" (p.11). Ao se referir à língua inglesa, esta categoria - língua adicional – parece ser pertinente pelo fato de ser uma língua considerada universal, de uso e acesso no mundo e, portanto, deixa de ser estrangeira, ou como Almeida Filho diz, " estranha" e passa a ser familiar a todos que a usam (SCHATTLER, GARCEZ; 2012, p.37).

No que se refere aos alunos no contexto EJA, ênfase deste trabalho, que não estão habituados a utilizar a língua alvo/adicional (Inglês) em seu cotidiano consigam desenvolver habilidades linguísticas e gramaticais, o trabalho com gêneros escritos tende a não oferecer o aprendizado desses alunos, considerando seus conhecimentos prévios, necessitando de outros elementos de suporte, presentes em textos multimodais ou híbridos, que serão detalhados mais à frente. A partir desta ideia, relatamos as experiências que basearam este trabalho e trazemos como exemplo as pesquisas de Rojo (2012), Justo *et.al.* (2012), e Nóbrega (2016).

Partindo deste conceito, apresentamos uma experiência de sala de aula por professores em formação inicial, que teve como objetivo relatar os desafios envolvendo a utilização e elaboração do gênero multimodal curta-metragem em duas turmas de EJA de uma escola pública na cidade de Campina Grande-PB, verificando os aspectos não verbais e conceitos de gramática visual aplicados a esse tipo de material (KRESS, VAN LEUWEEN, 2006; BEZERRA, NASCIMENTO, HEBERLE, 2011). Durante os próximos tópicos, apresentamos o contexto EJA, as origens e as implicações no ensino da LI para esta modalidade de ensino, a definição de gêneros textuais multimodais, considerando o domínio de suas principais características, definido pelos multiletramentos, mostrando as pesquisas anteriormente citadas, além de discutir sobre o conceito e a utilização das SD em aulas de língua.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Os documentos oficiais que regem a EJA (BRASIL, 2002) relatam que os primeiros registros do ensino a jovens e adultos se deram durante o período colonial, considerando o

trabalho de catequese feito pelos jesuítas aos nativos. A constituição de 1824 já definia a instrução primária gratuita como direito a todos os cidadãos. A construção de uma política de educação direcionada aos Jovens e Adultos dentro do ensino básico, se deu durante as décadas de 60 e 70, quando associações comunitárias, Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições filantrópicas contribuíram para a construção de um Plano Nacional de Alfabetização (1964). A partir de 1985, quando se reestrutura a democracia no Brasil, se desenvolveram políticas governamentais da EJA dentro das diretrizes curriculares vigentes, em acordo com tratados internacionais. Como resultado de um desses tratados, em 1994, foi concluído o plano Decenal da EJA, estabelecendo metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada quatro anos antes em Jomtien, na Tailândia.

Dois anos mais tarde, através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) os direitos dos alunos da EJA começaram a ser definidos no ensino básico:

> Na LDBEN n.º 9.394/96, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular. (BRASIL,2002, p. 17)

Em julho de 1997, foi aprovada a Declaração de Hamburgo, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea, realizada na Alemanha. Com base neste acordo, a EJA passou a ter como objetivo:

> [...] desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos. ” (UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. pp. 17-18)

Para cumprir o objetivo mencionado nesta citação, foi (e ainda é) necessário superar um problema que existe há séculos em nossa formação docente nacional. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a EJA surgiu como uma tentativa de superar uma herança colonial de educação negativa, marcada por um sistema que favorecia as desigualdades sociais. (ALMEIDA; CORSO, 2015) Ou seja, durante anos a educação foi restrita a classes sociais mais abastadas, e conforme o passar do tempo, ao se reconhecer a educação como forma de transformação individual e coletiva, foi necessário criar um sistema de ensino que pudesse equalizar os níveis de instrução da população brasileira, fornecendo

condições para que essas pessoas pudessem completar sua formação básica de uma maneira mais rápida.

Compreendendo um pouco sobre as origens deste contexto educacional, e tendo em mente que alunos jovens e adultos necessitam de uma atenção diferenciada, o ensino de línguas adicionais requer uma abordagem diferente do ensino tradicional pautado no ensino da gramática de forma descontextualizada. O processo e as metodologias utilizadas para ensinar LI dentro da EJA serão detalhados no tópico seguinte.

3 ENSINO DE LI PARA O CONTEXTO EJA

Alunos de EJA, por estarem envolvidos com o mundo do trabalho, possuem interações sociais mais definidas. Por isso, para um trabalho mais efetivo em aulas de língua adicional neste contexto, usamos como base o conceito de Gêneros Textuais Multimodais, a Pedagogia dos Multiletramentos, e o conceito de Sequências Didáticas, que serão detalhados nos tópicos que seguem. (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY,2004; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; ROJO,2012) Nesta perspectiva, ensinar língua inglesa para este público deve levar em consideração os diversos tipos de interação que os alunos vivenciam e vivenciaram na sua trajetória de vida, trazendo exercícios e situações mais próximas da realidade dos mesmos, até mesmo em aulas mais tradicionais. Com base nesta realidade, é possível considerar a utilização de gêneros textuais autênticos, produzidos para situações reais tais como artigos, músicas, filmes, etc. Através desses materiais, os estudantes conseguem dominar conhecimentos linguísticos através de gêneros com os quais eles já estão habituados.

3.1 Gêneros textuais multimodais

Retomando a afirmação de Marcuschi (2008) de que os gêneros textuais contemplam uma variedade de textos e estes, por si só, se diferenciam em suas características, que abordamos os gêneros que possuem elementos que vão além dos ligados à escrita. Para ilustrar esta variedade, Veloso (2014) nos apresenta a análise de um filme do ponto de vista dos recursos audiovisuais envolvidos neste gênero – ângulo, edição, trilha sonora, efeitos, etc. Esses recursos são definidos, nesta perspectiva, como modos, dando origem ao termo Multimodalidade. Os modos podem ser encontrados tanto em gêneros audiovisuais quanto em gêneros predominantemente escritos, através de seus recursos de formatação.

(NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) As redes sociais, tais como *Facebook, Instagram* e *Youtube,* que já fazem parte da vida de grande parte dos indivíduos, também apresenta uma variedade de gêneros e textos diferentes, e dentro de uma realidade em que a tecnologia está cada vez mais presente, é importante que no ensino de línguas seja cada vez mais possível utilizar esses textos. Primeiramente, para desenvolver habilidades linguísticas e gramaticais, e por fim, para que esses alunos possam se envolver e participar mais das aulas.

Um dos trabalhos mais importantes em relação aos gêneros multimodais diz respeito ao conceito de gramática visual, por Kress e Van Leeuwen (2006), que consiste em classificar os elementos visuais de maneira semelhante à classificação dos elementos escritos, apresentando uma série de conceitos de interpretação de imagens, levando em consideração que tanto os textos visuais como os escritos são formas de interação social.

Os autores enfatizam as semelhanças entre a gramática visual e a gramática escrita, levando em consideração a utilização de regras e estruturas de análise. Levando em consideração essas semelhanças, o trabalho com gêneros multimodais pode auxiliar os alunos na compreensão de textos, sentenças e palavras em línguas adicionais, pois os elementos não-verbais/imagéticos/multimodais fornecem aos alunos - ao associar as imagens aos significados das palavras, sentenças e textos – pistas linguísticas relacionadas ao contexto das mesmas.

3.2 Multiletramentos

De acordo com Rojo (2012, p.2), existem dois tipos de multiplicidade que se fazem presentes na sociedade contemporânea: A multiplicidade cultural e a semiótica. Ou seja, a disseminação de informações decorrente dos avanços tecnológicos tem contribuído para o surgimento de textos e gêneros textuais que possuem elementos que vão além da palavra, tais como imagens, sons, vídeo, e os textos interativos da internet, os *links*. Foi através do trabalho de um grupo de pesquisadores conhecido, como Grupo Nova Londres, na segunda metade da década de 1990, surgia no mundo acadêmico o conceito de Pedagogia dos Multiletramentos. As pesquisas de Nóbrega (2016) e Justo *et al.* (2015) explicam a utilização desta pedagogia em aulas de língua adicional.

Nóbrega (2016, p.162.), para ilustrar, discute, com base na descrição e explicação quanto ao uso de tirinhas no contexto de ensino de Inglês no nível universitário, que os multiletramentos consistem em novas práticas de leitura (leituras multimodais e/ou imagéticas), por exemplo, e que passam a exigir novos conhecimentos que vão além de

elementos escritos para a compreensão leitora. Dentro de sua pesquisa, baseada no gênero discursivo tirinha se infere que, para que o aluno possa compreender o gênero em questão, é necessário que sejam trabalhados não apenas elementos textuais, como também elementos gráficos e visuais, já que se trata de desenhos. O professor deve se atentar a forma que os personagens usam as palavras, expressões, elementos gráficos, onomatopeias e recursos de formatação. Esses se constituem como elementos multimodais do gênero. A autora relata dentro do gênero tirinha como esses elementos podem ser utilizados como estratégias de compreensão leitora:

> Por sua vez, na concepção interativa de leitura, todo o conhecimento (de mundo, de língua, de imagem) é usado para processar a leitura. No desconhecimento de um, outro tipo de conhecimento pode ser acionado. Por exemplo, ao ler uma "tirinha", o aluno-leitor, por desconhecer certas palavras, pode usar a imagem e a situação da estória para ajudá-lo a inferir o significado de uma determinada palavra. (NÓBREGA, 2012. p.166)

Ao trabalharmos os gêneros multimodais, podemos levar em consideração esses elementos imagéticos/multimodais e, no caso da língua adicional, podem ser utilizados como pistas contextuais para auxiliar o leitor a melhor compreender o texto lido, como no caso da leitura do gênero Tirinha uma vez que tais elementos servem para complementar o sentido da linguagem escrita.

A pesquisa de Justo *et al.* (2015), por sua vez, defende e demonstra a utilização dos multiletramentos relacionando literatura, cinema e o uso das redes sociais. E através dessa experiência "[...] justificou-se o fato de descolecionar os "monumentos" patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso - que segundo Canclini são "impuros" e de outras novas mídias, tecnologias, variedades e linguagens. (CANCLINI, 1989 *apud* JUSTO *et al*, 2015; p. 4). Esta pesquisa possibilitou aos alunos um novo olhar sobre o trabalho com obras literárias clássicas, pois foi feita uma integração entre gêneros, utilizando novas tecnologias em textos canônicos da nossa literatura.

Embora existam vários outros estudos envolvendo o uso da multimodalidade no ensino de línguas adicionais, através desses estudos aqui mencionados, podemos inferir que as práticas de leitura multimodal, que estão cada vez mais exigidas (e usadas) no mundo contemporâneo, precisam ser mais e mais inseridas no ensino com o objetivo de não apenas motivar os alunos a ler em língua adicional mas também de motivar os professores a ver esta pedagogia como um recurso pedagógico mais viável de ser aplicado em sala de aula (ROJO, 2012; p.7).

3.3 Multiletramentos no Ensino de LI

Como mencionado anteriormente, os multiletramentos requerem práticas de leitura que vão além daquelas que são utilizadas em textos verbais escritos ou os chamados textos impressos sem gravura. Sua utilização nas aulas de Inglês, por exemplo, exige o conhecimento de outros conceitos que estarão sendo abordados em sequência, como os conceitos de gramática visual, discutidos anteriormente, e que serão exemplificados a partir do trabalho de Rojo (2012).

A autora relata uma experiência em uma turma do curso de letras em que ela ministra aulas, onde os alunos tinham que responder perguntas baseadas em textos digitais que ela apresentou em seu contexto de ensino, relacionados à afinidade, aos motivos que levaram esses alunos a gostarem dos gêneros, se produziam e se poderiam ensinar a professora a produzir os gêneros. O material analisado consiste em vídeos que contém trechos de animes que são sincronizados com músicas, e dentro desta experiência, Rojo analisa os critérios estéticos e recursos que estão ligados ao gênero e como os alunos conseguiam produzir estas montagens visuais relacionando música e vídeo.

Por sua vez, a classificação dos textos visuais, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), está relacionada à presença de três funções: A função de representação, a função de composição, e a função de interação. Vejamos como essas funções se articulam no estudo apresentado por Rojo (2012). As funções de representação dizem respeito a quem e o que está participando da imagem, nesse caso, os personagens. Já as funções de interação remetem as ações que esses personagens estão executando. E, por último, as funções de composição dizem respeito aos recursos e técnicas empregadas diretamente no texto visual, ou seja, aqui é considerado o trabalho de selecionar os trechos e sincronizá-los com a música de uma forma que cause impacto a quem estiver assistindo.

Com base nas explicações, anteriormente citadas, sobre multimodalidade e gêneros multimodais aplicadas em contextos de ensino diversos, o tipo de letramento discutido neste trabalho está relacionado ao gênero discursivo multimodal curta-metragem. O curta-metragem é um tipo de filme que contém menor duração, então consiste nas mesmas características de recursos sonoros, de edição, enquadramento, iluminação, além da parte verbal que envolve o mesmo. A partir dos conceitos apresentados podemos inferir uma análise de gramática visual do que foi proposto aos alunos.

Foi usando o gênero curta metragem que foi trabalhado em sala alguns pontos gramaticais assim como as funções de representação das imagens do curta metragem. Estas

funções estão divididas em narrativas, relacionadas a retratar uma determinada ação e conceituais, relacionadas à descrição de características dos elementos presentes na imagem. A classificação das representações conceituais está diretamente relacionada ao uso de recursos para descrever o que a imagem representa. Na presença desses recursos, apresenta uma taxonomia explícita, e em sua ausência, apresenta uma taxonomia implícita. (BEZERRA, NASCIMENTO, HEBERLE, p.537) No próximo tópico, portanto, apresentamos o conceito de SD, seu processo de desenvolvimento e sua aplicação nas aulas de LI no contexto EJA.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM AULAS DE LI

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao levantar questionamentos a respeito de como ensinar a expressão oral e escrita, apontam que as formas de se desenvolver essas habilidades não ofereciam aos alunos uma variedade de referências, nem favoreciam produção de gêneros textuais em conjunto com a gramática determinada pelo currículo obrigatório das escolas. Os autores propõem desenvolver atividades planejadas e organizadas dentro de um tema central, que incluem a produção de um gênero textual, geralmente escrito. Esse processo de planejamento e elaboração de aulas deu origem ao conceito de Sequência Didática (SD), no qual as atividades aliam o trabalho com gêneros textuais e o ensino de tópicos linguísticos e gramaticais.

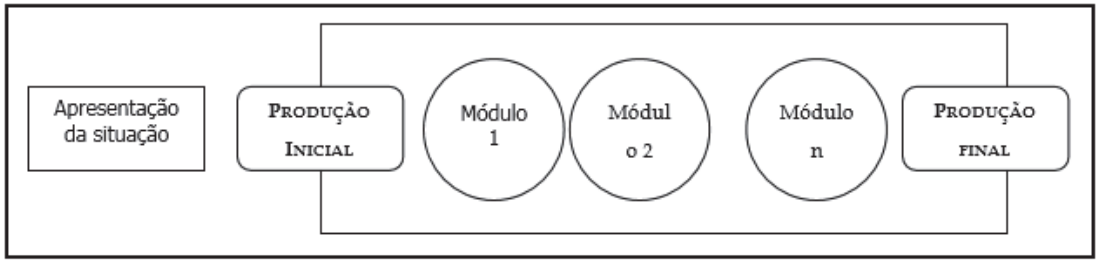

Figura 1 – Etapas de desenvolvimento da SD
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Estruturalmente falando, a organização da SD consiste em três tipos de atividades que são aplicadas progressivamente: 1) a produção inicial cujo objetivo é "[...] avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. " (p. 98); 2) os módulos, que contemplam o desenvolvimento dessas habilidades através de materiais de referência; 3) e a produção final, que é a síntese de tudo o que fora desenvolvido com relação ao tema e habilidades linguísticas e textuais que o gênero apresenta.

O ensino de gramática, tal como explicitado anteriormente, deve ser utilizado para atingir as habilidades exigidas para a produção final. Dentro do contexto de ensino de línguas adicionais, onde este trabalho está inserido, faz-se necessário o trabalho com uma gramática mais contextualizada, utilizando-se de materiais autênticos , i.e. gêneros textuais, que dão referência às situações cotidianas dos alunos (ANTUNES, 2007). Com relação ao ensino de gramática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) complementam dizendo:

> O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua (p. 116).

O ensino da gramática, a partir dessa perspectiva, é utilizado para reforçar habilidades relacionadas à concordância e à regência das frases, quando se trabalha gêneros textuais escritos, que é o mais recorrente em contextos de ensino básico. Mais à frente, tornaremos a discutir esses conceitos aliados a questão da multimodalidade. A seguir, descreveremos o contexto de pesquisa, participantes e os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa envolve a aplicação de uma SD que utiliza-se de gêneros multimodais em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública, caracterizando-a dentro do conceito de pesquisa-ação, definida pelo seu criador Kurt Lewin, como uma forma de não apenas investigar e observar o problema, mas de intervir no meio para tentar propor uma solução: “Conviver com a dor dos sujeitos para compreender clinicamente o seu problema. Observar, descrever, analisar e devolver a escuta na busca do conhecimento” (MELO *et.al*; 2016; pp. 154).

Dentro desta perspectiva, foi possível não apenas observar e identificar as características e problemas enfrentados pelos alunos, como também, durante a aplicação das aulas, apresentar metodologias diferenciadas da realidade observada, visto que ao decorrer da regência os alunos se sentiam bem mais à vontade ao participar das aulas e elaborar as atividades propostas.

A pesquisa foi realizada no período de 26 de março a 14 de Maio de 2018, durante o estágio realizado em uma escola pública, localizada no bairro das Malvinas na cidade de Campina Grande-PB. Dentro deste período, os dias de 02/04, 09/04 e 16/04, corresponderam ao período de observação em sala de aula, e os dias de 23/04, 07/05, 14/05 e 21/05 corresponderam ao período de regência, ou seja, da aula propriamente dita. Foram duas aulas observadas e ministradas durante todas as segundas feiras no intervalo de tempo citado anteriormente, em duas turmas de Ensino Médio no contexto de EJA, uma do ciclo VI, e outra do ciclo V. As aulas aplicadas no ciclo VI, tinham a duração de 30 minutos, e as aulas aplicadas no ciclo V, 50 minutos, num total de 1h e 40 minutos semanais, compreendendo no total 07 horas/aula ministradas.

Esse tipo de contexto se caracteriza por alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite – alguns passaram muito tempo fora de sala de aula e estão voltando a estudar, além de alunos vindos de contextos regulares que não conseguiram ser aprovados e acabam ingressando na EJA para tentar recuperar os anos perdidos. Isso está implícito no documento que rege a modalidade no Brasil, com relação à sua função reparadora:

> Não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2002. p.18)

Portanto, esse trabalho envolveu alunos de EJA, das duas turmas que fazem parte da escola já mencionada. Como a escola se localiza num bairro periférico da cidade, os alunos geralmente são de classes sociais média baixa a baixa, característica da modalidade escolar pois em sua grande maioria trabalham e estudam. Muitos alunos, principalmente do ciclo VI, têm filhos e eles também estavam na escola acompanhados de seus pais à noite. A professora titular dessas turmas leciona em várias escolas, no ensino público e privado, e tem mais de 25 anos de experiência em sala de aula.

Para coletarmos os dados apresentados, observamos e anotamos sobre o que ocorreu nas aulas da professora titular. Isso foi importante para entendermos como proceder no momento da regência e para analisarmos o contexto onde esses alunos estavam inseridos, além de perceber quais as práticas docentes adotadas por ela naquele contexto de ensino-aprendizagem. Para cada aula ministrada durante o período de regência, foi elaborado um relatório de descrição e reflexão; onde foi possível descrever as ações realizadas durante a intervenção em sala de aula, bem como refletir sobre as práticas adotadas enquanto

professores em formação inicial, e como essas práticas influenciaram os alunos durante o processo de aprendizagem; envolvendo habilidades linguísticas, gramaticais, e principalmente, o conhecimento prévio que os mesmos adquiriram ao longo da sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Durante o momento de observação de estágio, foram produzidas anotações em sala de aula, que serviram para elaborar uma descrição das aulas aliada a teoria apresentada na disciplina de Estágio Supervisionado II, relacionada ao ensino reflexivo. Como resultado dessas observações, foi possível verificar: 1) a metodologia aplicada pela professora titular, 2) o perfil das turmas, 3) o nível de compreensão leitora e 4) as habilidades linguísticas dos alunos. Baseado nessas observações, a Sequência didática a ser utilizada naquelas turmas começou a ser desenvolvida.

Durante este momento, foi definido o tema da SD e o gênero multimodal a ser aplicado naquela turma. Concluída a SD, foi aplicada no primeiro dia de aula nas duas turmas, uma atividade de produção inicial, crucial para familiarização do tema festas juninas. Em seguida, desenvolvemos atividades relacionadas ao tema e apresentamos o gênero curta-metragem, assim como um modelo do tipo de material que eles deveriam elaborar feito pelos professores em formação inicial. Essas atividades envolveram compreensão, escrita e vocabulário relacionada ao tema e, juntamente com os conteúdos apresentados nas aulas, serviram de preparação para a elaboração do curta-metragem. De acordo com o que viram durante as aulas, os alunos elaboraram seus curtas-metragens em casa, pois o último dia foi dedicado à exibição e finalização do ciclo de regência.

Ao final de cada aula aplicada, foram apresentadas em forma de relatório de aulas. Isto é, as reflexões acerca do processo de aplicação da SD, como essa experiência influenciou e influencia o trabalho dos professores em formação inicial, e de que maneira os conceitos relacionados ao ensino reflexivo foram demonstrados na prática. Na discussão dos resultados, apresentamos e discutimos os desafios que envolveram a aplicação dessa SD envolvendo gêneros discursivos multimodais em Língua Inglesa neste contexto de ensino – EJA.

6 DISCUSSÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Iniciamos, aqui, uma análise do que esteve sendo apresentado nas aulas e no que estava presente na sequencia didática em questão. Planejamos as aulas em cima de cinco encontros nas duas turmas. Como o dia 01/05 correspondia ao feriado do dia do trabalho,

foram ministradas apenas quatro aulas em cada turma, então organizamos as aulas de acordo com o seguinte cronograma:

23/04/18	Produção Inicial: Atividade 1
07/05/18	Módulo 1: Apresentação do Gênero Curta-Metragem
14/05/18	Módulo 2: Revisão da gramática/Produção do *storyboard*[3]
21/05/18	Encontro Final: Exibição dos curtas-metragens

Tabela 1: Cronograma da Sequência didática aplicada nas turmas.

A primeira aula correspondeu ao momento de produção inicial e contextualização do tema, e tem o objetivo de apresentar a situação comunicativa. Esta aula foi planejada em levantar questões com a turma com relação a seus conhecimentos de mundo (ANTUNES, 2007) sobre o tema Festas Juninas, as questões foram baseadas em: 1- Quando se fala em festas juninas, qual a primeira coisa que vem em sua mente? 2- Quais os pontos positivos e negativos das festas juninas? 3-Qual a sua opinião sobre a inclusão de artistas sulistas na grade do Maior São João Do Mundo? Após este momento, passamos uma atividade para avaliar a compreensão de vocabulário e estratégias de leitura, além de recapitular os conhecimentos acerca do tema que foram discutidos na pré-leitura. Na parte final desta atividade, os alunos elaboraram frases relacionadas ao São João utilizando o *simple present,* o tópico gramatical que estava sendo aplicado anteriormente nas turmas. (Ver apêndice A)

Durante a produção inicial, propomos questões acerca do tema Festas Juninas, para identificar conhecimentos prévios dos alunos através das três perguntas que foram mencionadas no tópico relacionado à descrição das aulas. As respostas correspondem às impressões que os alunos tinham ao se aproximar as festividades, especialmente em Campina Grande, e foram das mais variadas. Os alunos citaram aspectos positivos como as festas, a chance de assistir *shows* de artistas que gostam de asistir, oportunidades de ganhar uma renda extra – inclusive um dos alunos relata que estaria no Parque do Povo vendendo bebidas – e também aspectos negativos, como a superlotação em dias de muito movimento e os frequentes assaltos que ocorrem por ali. Esta parte foi bastante positiva uma vez que os alunos dominavam bastante aquele tema. Porém, em contrapartida, seria necessário trabalhar de forma aprofundada o gênero, devido a sua complexidade.

---

[3] O *storyboard* é classificado por Hart (*apud* FISCHER *et al*; 2010), como instrumento de preparação de uma animação ou de um filme, com a função de representar a narrativa em uma sequência lógica, através de desenhos que demonstram um plano de filmagem tomada a tomada.

O primeiro módulo, que foi aplicado nas turmas na semana seguinte, contemplou em sua parte gramatical o *present continuous,* explicando as funções e formas afirmativa, interrogativa e negativa, de forma que os exemplos que foram mostrados tinham relação com o tema, e a aplicação de um exercício com três questões sobre essa mesma abordagem. Finalizamos, com a apresentação do gênero textual, onde foram exibidos dois curtas-metragens – um deles em inglês, legendado e o outro em português relacionado ao tema. Algo bem interessante ao se considerar, é que aqueles alunos não estavam habituados a trabalhar com vídeo em aulas de língua, e por motivos bem claros, pois a professora titular relata que a turma não demonstra tanto interesse nas aulas de LI, e muitas vezes se sentiam desmotivados a aprender, pois achavam a disciplina um tanto difícil.

No momento em que apresentamos os curtas-metragens, os alunos demonstravam curiosidade em assistir os materiais chegando até a confundir o curta em inglês com um filme e pedir para assistir a "continuação". Esta etapa foi feita de forma despretensiosa, ou seja, de uma forma descontraída eles estavam sendo apresentados a um gênero com vários letramentos. Concluída esta etapa, acabamos despertando nos alunos um maior interesse nas aulas que estávamos ministrando, incluindo a utilização dos conhecimentos de mundo dos alunos dentro dos exemplos que apresentamos na parte gramatical, como por exemplo: *I am eating pamonha,* nesta frase utilizamos uma comida típica, a pamonha para exemplificar uma ação que estava ocorrendo naquele momento.

O segundo módulo foi mais voltado para a fixação da gramática e também para definir os parâmetros de elaboração do produto final. Corrigimos a atividade anterior revisando o presente contínuo do indicativo. Em seguida, exibimos um modelo feito pelo grupo de professores estagiários que serviu como modelo para os alunos elaborarem os vídeos. Como perdemos um encontro por ocasião do feriado mencionado anteriormente, deixamos os alunos produzirem seus vídeos em casa. Apresentamos, também, o *storyboard,* um roteiro que envolve um desenho do plano de cena acompanhado do diálogo. (Ver apêndice B) Este módulo foi essencial para reforçar a parte gramatical e apresentar para os alunos um modelo que construímos para servir de base para elaboração do produto final por parte dos mesmos. O modelo consistia basicamente em pronunciar uma frase no *present continuous* ao demonstrar no vídeo uma ação do dia a dia, ou com relação às festas juninas.

A simplicidade das ações representadas diz respeito, principalmente, ao nível de conhecimento linguístico que conseguimos identificar nesses alunos. Com todo o trabalho que foi feito durante a aplicação da SD, mostrando o uso e as funções do *present continuous* nas três formas, e através dos modelos de gênero textual que foram trabalhados passamos para os

alunos a missão de produzir o produto final. Os alunos sentiram nesse momento o desafio, considerando em grande parte o conhecimento linguístico que possuíam, o que justifica a resistência de alguns alunos a essa atividade. Para esclarecer dúvidas e manter um contato com os alunos, sugerimos criar grupos de *whatsapp* das turmas para auxiliá-los nessa tarefa, e pedimos para enviar os vídeos através deste grupo. Os alunos tinham até o dia 19/05 para enviar. Nas últimas aulas, fizemos a exibição dos vídeos finalizados, e durante esse momento, os alunos se sentiram bastantes satisfeitos ao ver os vídeos que eles mesmos produziram, gerando um clima de descontração nas salas, principalmente com a turma do ciclo VI.

No último encontro, pedimos aos alunos um *feedback* sobre as aulas que ministramos, as metodologias aplicadas e sobre nossa postura enquanto professores. Pela falta de tempo e indisponibilidade da sala de informática não conseguimos orientar os alunos com relação a finalização dos vídeos, esse material foi enviado para um dos estagiários para que fizesse o trabalho de legendagem. Em seguida, apresentamos os vídeos que foram elaborados pelos alunos, e no final das aulas fizemos uma confraternização simples com as duas turmas. Ao decorrer da experiência fizemos algumas modificações nos procedimentos em sala de aula, na aplicação e na avaliação das atividades. Como podemos observar, esta experiência se mostrou de um lado, desafiante, pois tivemos que levar em consideração o nível linguístico, conhecimentos de mundo, contexto escolar e o curto espaço de tempo que tivemos.

Do outro lado, tivemos o auxílio e a carta branca da professora titular para realizar este trabalho, como também o auxílio da comunidade escolar, que facilitou o acesso aos recursos de mídia que necessitamos durante o processo. Além do empenho dos alunos, mesmo com certa resistência, em cumprir as etapas e atingir os objetivos que propomos a eles na SD. Esse último ponto, demonstra na prática os três tipos de conhecimento abordados por Antunes (2007, p. 55), que resultam em uma interação verbal bem sucedida: O conhecimento de mundo, o conhecimento das normas de textualização e o conhecimento das normas sociais da língua (contextos formais e informais), para tanto, detalharemos esses aspectos a seguir.

Antes de qualquer avaliação de competências linguísticas, gramaticais e domínio do gênero textual solicitado aos alunos, é necessário compreender três considerações a respeito desta experiência: Como adaptar a SD ao cronograma do estágio? Que tema e gênero textual seriam os mais apropriados para aqueles alunos? E, por último, como motivar os alunos a produzir um gênero multimodal complexo como o curta-metragem. Planejamos as aulas dentro de um cronograma relativamente curto para um trabalho com gêneros multimodais. Então, a estratégia utilizada foi tornar o produto final algo simples e rápido o suficiente para o tempo que tínhamos, levando em consideração as turmas, que naquele momento estávamos

observando. O tema foi escolhido considerando dois fatores: A proximidade do período junino e a expectativa dos alunos para este momento. O momento em que observamos as turmas foi decisivo para a montagem da SD porque conseguimos inferir conhecimentos de mundo que os alunos adquiriram ao longo de sua vida e trabalha-los para auxiliar no domínio do gênero multimodal e da parte gramatical.

A avaliação que fizemos das atividades, dentre elas o curta-metragem produzido pelos alunos obedecem aos seguintes critérios: 1- Domínio linguístico e gramatical 2- Domínio do tema 3- Criatividade. Não foi possível avaliar competências comunicativas pois os alunos sequer estavam habituados a atividades fora de abordagens tradicionalistas, refletindo as características das aulas de língua adicional relatadas na diretriz curricular da EJA (BRASIL,2002). Um dos professores estagiários sugeriu atribuir notas de 9 até 10, e isso foi aceito entre os três, pois para um aluno de EJA, produzir um vídeo pronunciando frases em inglês para refletir o trabalho de duas semanas não é uma tarefa fácil e considerando a pouca experiência com LI especialmente com produção oral. Mesmo assim, as notas ficaram bem diferenciadas. Dentre estes três pontos, os que ponderamos serem mais importantes a criatividade e o domínio gramatical e linguístico, que acabam se correlacionando dentro do trabalho de aplicação da SD, ao considerar o gênero textual como uma prática de linguagem inovadora:

> Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindolhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. [...] As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004. p.97)

Os trabalhos dos alunos do ciclo VI contemplaram melhor essas questões pois os alunos conseguiram pronunciar as frases de uma forma gramaticalmente correta, e fizeram trabalhos bem criativos, envolvendo inclusive os filhos de alguns dos alunos. Um dos vídeos nos chamou muita atenção, pois compreendia muitas referências a festas juninas. A aluna se preocupou com inúmeros detalhes: Figurino, trilha sonora, cenário e até a montagem das cenas. Julgamos este ser o melhor trabalho pois contemplou de forma eficiente os elementos não-verbais e essa preocupação refletiu diretamente no aprendizado da gramática: As crianças também pronunciaram as frases no *present continuous*. No ciclo V "A", aconteceu de maneira bem diferente; os alunos compreenderam o tema, mas não alcançaram o domínio gramatical e

de uma certa forma não dominaram o gênero textual; muitos alunos copiaram os exemplos do curta-metragem que fizemos, e claro isso foi considerado na nota. Analisando os produtos finais, ficou claro que precisaríamos de mais algumas semanas para que fosse possível aos alunos elaborá-los da maneira que imaginamos antes de entrar em sala de aula. Precisaríamos de algumas aulas para apresentar noções de enquadramento, cena, iluminação, montagem e edição; elementos não-verbais que poderiam ser aperfeiçoados para que fosse possível um melhor domínio do gênero e também algumas atividades com relação a parte gramatical inclusive incluindo outro tópico gramatical.

Diante de todas estas considerações qual a conclusão que tiramos com relação ao trabalho com gêneros multimodais em aulas de LI na EJA? Os alunos conseguiram elaborar seus curtas-metragens, da forma que entenderam o gênero e baseados principalmente no modelo que produzimos. As falhas que tivemos estão diretamente relacionadas ao pouco tempo que tivemos e, de uma certa forma, à crenças e pensamentos negativos que os alunos apresentavam sobre aprender uma língua adicional, e considerando isso é importante que professores de línguas adicionais discutam isso com seus alunos, pois em um mundo globalizado e interligado é primordial conhecer e dominar alguma dessas línguas. O aprendizado de uma língua adicional pode além de possibilitar conhecer sua cultura e outras culturas diferentes, possibilitar aos indivíduos adquirir conhecimentos e conceitos que os sistemas educacionais muitas vezes não permitem que os mesmos os tenham. E trabalhar elementos não-verbais, presentes nos vídeos elaborados por esses alunos podem ajudar na compreensão e produção de habilidades linguísticas e gramaticais e também na absorção de vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência relatada neste trabalho, podemos constatar a importância de utilizar a pedagogia dos multiletramentos nas aulas de LI para reforçar habilidades de gramática, pronúncia, compreensão escrita e oral. Do mesmo modo, um trabalho com gêneros multimodais exige um trabalho bastante aprofundado dessas habilidades. Como vimos ao longo deste estudo, os gêneros multimodais exigem o domínio de conhecimentos que vão além dos relacionados à linguagem verbal escrita, e os alunos precisam dominar essas habilidades ao produzir qualquer desses gêneros de uma forma eficiente.

Algumas reflexões podem ser consideradas com base neste trabalho. Primeiramente, os alunos conseguiram absorver os tópicos gramaticais que foram trabalhados. Dentro da realidade daquelas turmas, foi possível identificar pelo menos uma das frases no *present*

continuous produzida corretamente nos seus vídeos. Em segundo lugar, os alunos foram criativos em seus trabalhos. O tema favoreceu bastante o conhecimento de mundo dos alunos, o que possibilitou a produção de vídeos que apesar de ter elementos bem simples, conseguiram explicitar a empolgação daqueles alunos. Por último, uma experiência "um tanto ousada" para professores em formação inicial. Esta foi nossa primeira experiência em escola pública e ao entender a realidade daquele contexto entendemos que como professores precisamos nos reinventar para que o processo de ensino-aprendizagem encontre sucesso. No caso da EJA, é importante considerar que são alunos que já possuem uma vivência trazida de fora da escola e também já tem sua personalidade formada, algo bastante positivo da nossa parte.

O contato com um gênero diferente em uma aula de uma língua adicional que não é dominada pelos alunos, a princípio pode gerar insegurança, medo de errar, e gerar até desmotivação. Entretanto, a multimodalidade, se trabalhada de uma maneira mais aprofundada, possibilita evidenciar e desenvolver habilidades linguísticas de uma forma mais efetiva que em gêneros predominantemente verbais, esses privilegiados ao ensinar LI em contextos de escola pública.

MULTIMODALITY ON EJA ENGLISH CLASSES: CHALLENGES APPLYING A DIDATIC SEQUENCE.

ABSTRACT

According with the document that support foreign/additional teaching to Young and Adult people (BRASIL,2002), the classes are based on grammar-translation methods and follows didactic books and/or handouts, disregarding world knowledge that students acquired in their lives. Considering this statement, this research had as objective, demonstrate in a pre-service teaching experience, challenges involving the application of a Didactic Sequence (DS) (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), using the multimodal genre short film in English classes in a Public School from Campina Grande-PB, showing how non-verbal elements could be used to develop the comprehension of grammar and how motivate students to learn the additional language through of this methodology. Through of the application of DS, we verified that working with the textual genre short film, students assimilated the grammar in a effective way and using the multimodality they could in addition to this point be more motivated to learn the English Language, emphasizing his importance in a contemporary world.
Keywords: Multimodality. Didactic Sequence EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; CORSO, A.M. A Educação De Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Out.2015. **Anais eletrônicos...**PUC-PR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP – Pontes 1993.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992a. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Educação de Jovens e Adultos)**. Brasília: MEC, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". **In:** ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.

FISCHER, G.; SCALETSCKY, C.C.; AMARAL, L.G. O STORYBOARD COMO INSTRUMENTO DE PROJETO: REENCONTRANDO AS CONTRIBUIÇÕES DO AUDIOVISUAL E DA PUBLICIDADE E SEUS CONTEXTOS DE USO NO DESIGN **In:** STRATEGIC DESIGN RESSEARCH JOURNAL**,** Porto Alegre, v. 3, n. 2, pp. 54-68, maio-agosto 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/4787/2041>. Acesso em: 19 maio 2018.

JUSTO, M.D; CABRAL, J.S; ARAÚJO, A.R; BARBOSA, J.C. Multiletramentos na Escola: Interface Fílmico com a Literatura e o Whatsapp. In: II CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, out. 2015, Campina Grande-PB. **Anais eletrônicos.** Campina Grande-PB: Realize, 2015. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID3915_08092015014037.pdf>. Acesso em 28 de out. 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London/NY: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. **In:** DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MATOS, M.A. A abordagem sócio-interacionista no ensino de língua inglesa: A música no ritmo do aprendizado. In**:** AVE PALAVRA: REVISTA DIGITAL DO CURSO DE LETRAS**,** v. 17, n. 1, p. 1-15, jan.-jun. 2014. **Anais eletrônicos...** Araguaia-MT, UNEMAT: 2014. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/17/Arquivos/matos.pdf>. Acesso em: 16 set.2018.

MELO, A.S.E.; FILHO, O.N.M.; CHAVES, H.V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. In: FRACTAL: REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr. 2016. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/fractal/v28n1/1984-0292-fractal-28-1-0153.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p.529-552, jul./dez. 2011.

NÓBREGA, D. G. A. As tirinhas nas aulas de leitura em língua inglesa: uma proposta didática - pedagógica para iniciantes. **In:** EDUCAÇÃ**O** & FORMAÇÃO, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 154-167, set. 2016. ISSN 2448-3583. Disponível em:<http://seer.uece.br/?journal=Redufor&page=article&op=view&path%5B%5D=1902&path%5B%5D=2113>. Acesso em: 29 out. 2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ. Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **In: Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos.** Coleção educação para todos; 3 ed. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p.

VELOSO, F.O.D. Pesquisa em multimodalidade, por uma abordagem semiótica. **In:** VISIBILIZAR A LINGUÍSTICA APLICADA: ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS, Hong Kong, p. 155-180, set. 2014.Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/276207239_Visibilizar_a_Linguistica_Aplicada_Abordagens_teoricas_e_metodologicas>. Acesso em: 08 nov. 2018

APÊNDICE A – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INICIAL

Activity 1: Initial Comprehension

Leia o texto abaixo e respondam as questões a seguir:

Festa Junina in Brazil

Leandro Neumann Ciuffo

Background

Festas Juninas, or June Festivals, are Catholic traditions brought to Brazil in the 16th century, when the country was a colony of Portugal. These festivals were made to celebrate the days of four saints: Saint Anthony, on June 13; Saint John, on June 24; Saint Peter and Saint Paul, on June 29.

The Festivals

Food and Drinks

June Festivals are known to be composed of quermesses, which are bazaars where people go, dressed with checkered clothes, as well as eat different types of food and drinks, such as special dishes made with corn (canjica), and a drink made of wine, sugar, ginger, and spices, like clove and cinnamon (quentão). There are many other food options that people can eat, such as pamonha, pinhão, pé-de-moleque, paçoca.

Dances

The festivals also have the traditional dances, known as quadrilhas, in which people pair up and dress like farm men and women. This dance originates from Holland and was introduced in Brazil during the Empire. There is usually an announcer, calling out the dance steps to typical songs of festas juninas.

Quadrilhas may have a fake wedding, made by people dressing up as bride, groom, and the priest.

Most of these parties happen in schools, clubs, institutes, and even museums. These sites are usually decorated with small coloured flags.

Variations

The traditions of Festa Junina vary greatly in Brazilian states. In the Northeast, for instance, other musical genres were incorporated into the dances. The festivals may happen on the streets as well, and there is a tradition of lighting bonfires.

Some June Festivals also have concerts of Brazilian artists and bands. The size of the public in the festivals also varies.

<http://thebrazilbusiness.com/article/festa-junina-in-brazil>

Vocabulary

Century: século
Country: país
Saint: santo
Checkered clothes: roupas xadrez
Eat: comer
Drink: beber (ou bebida)
Dishes: comidas
Wine: vinho
Sugar: açúcar
Ginger: gengibre
Spices: especiarias
Clove: dente de alho
Cinnamon: canela
Known: conhecido
Pair up: juntar-se (em pares)
Farm: fazenda
Empire: império
Usually: geralmente
Announcer: locutor (apresentador)
Calling out: chamando
Dance steps: passos de dança
Fake: falso
Wedding: casamento
Dress up: vestidos (de alguma roupa específica)
Bride: noiva
Groom: noivo
Priest: padre
Parties: festas

Museum: museu
Small: pequeno(a)
Flag: bandeira
State: estado
Northeast: Nordeste

Musical genre: gênero musical
Street: rua
Lighting bonfires: acender fogueiras

Concerts: shows
Size: tamanho
Varies: varia

1- O que são as Festas Juninas?

_____
_____
_____

2- Quais são as comidas e bedidas das Festas Juninas que podem ser encontradas no texto?

_____
_____
_____

3- Qual é origem da dança chamada quadrilha? E quais são os elementos de uma quadrilha?

_____
_____

4- Formem frases sobre a festa junina de sua cidade utilizando o verbo to be.

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE B – MODELO DE *STORYBOARD*

Alunos:_____
_____
_____
_____

Activity 2: Production of Storyboard

Baseado no diálogo produzido nas aulas anteriores, produzam o storyboard do vídeo do grupo utilizando imperative mode (action) e Present simple and Continuous (Dialogue)

Action_____ _____ – Dialogue:_____	Action_____ _____ – Dialogue:_____
Action_____ _____ – Dialogue:_____	Action_____ _____ – Dialogue:_____
Action_____ _____ – Dialogue:_____	Action_____ _____ – Dialogue:_____