

NATALIA MOLAN CRUZADO

**A TRADUÇÃO DE LEGENDAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – S.P.

2019

NATALIA MOLAN CRUZADO

**A TRADUÇÃO DE LEGENDAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira

ARARAQUARA – S.P.
2019

Cruzado, Natalia Molan
A Tradução de Legendas e suas Contribuições no
Ensino-Aprendizagem de Leitura em Inglês como Língua
Estrangeira / Natalia Molan Cruzado – 2019
174 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves
D'Orange Ferreira

1. Linguística Aplicada . 2. Ensino de Inglês. 3.
Ensino Médio. 4. Interacionismo Sócio-discursivo. 5.
Letramento. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NATALIA MOLAN CRUZADO

**A TRADUÇÃO DE LEGENDAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira

Data da defesa: 27/05/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Dra. Lília Santos Abreu Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto

Membro Titular: Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues
IFSP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho

Aos meus pais, Carlos e Helena,
ao meu marido, Fábio
e à minha filha, Alice

Por me ensinarem o amor e sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, primeiramente pela oportunidade de me aceitar como orientanda e por todos os ensinamentos, pela paciência com meu ritmo e desenvolvimento como pesquisadora, e por suas infindáveis contribuições para o meu processo de aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa.

Às Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld e Profa. Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues, pela generosidade de suas valiosas contribuições no exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Lília Santos Abreu Tardelli, pela disponibilidade e gentileza em participar da banca de Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNESP cujas disciplinas tive o prazer de cursar, Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão e, novamente, Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos funcionários da Pós-Graduação que sempre me atenderam e auxiliaram.

À minha grande amiga Érika Chiarello, que durante este árduo caminho que trilhamos juntas, tornou-se, dia-a-dia, mais que uma colega de estudos, uma confidente e companheira de sentimentos.

Aos colegas da Pós Graduação, que me incentivaram e compartilharam seus conhecimentos comigo durante este percurso.

À minha amiga, Meire Moraes, que me ajudou nos momentos de desespero e dispôs de seu tempo livre para me auxiliar.

À minha família, meus pais Carlos e Helena, meus irmãos Guilherme e Daniela, meus sobrinhos Lucas e Maria Clara, minha cunhada Ana Laura e minha tia Vera, pelo incentivo e carinho de sempre.

Ao meu tio Zezé, que começou esta jornada ao meu lado mas que partiu daqui no meio do nosso caminho. Minha eterna gratidão e saudade.

À minha mãe, repetidamente e para sempre, por ter sido a mãe que precisei e, principalmente, por ter sido a mãe de minha filha por intermináveis dias, enquanto eu me dividia entre ser professora e pesquisadora.

À minha filha, Alice, que nasceu no meio desta empreitada e foi compreensiva em todos os momentos de dificuldade, acolhendo minha mãe como fonte de carinho e cuidados.

Ao meu marido, que partilhou de todos os momentos de sofrimentos e alegrias, valorizando meu trabalho e possibilitando meu desenvolvimento pessoal e profissional.

“O pensamento é como a água que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”.

Rubem Alves (1994)

RESUMO

A habilidade de leitura em LE se tornou algo muito importante ao longo dos anos escolares no país, como pode-se perceber pela exigência dessa habilidade no ENEM, que possibilita o ingresso dos alunos no Ensino Superior. Esta dissertação teve como objetivo explorar a possibilidade de as capacidades de linguagem desenvolvidas a partir do uso de um serviço de tecnologia digital de tradução de legendas favorecer a formação de leitores ativos e críticos. A metodologia, de cunho descritivo exploratório, contou com o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), tal como proposto por Bronckart (1999, 2003, 2006, 2008, 2010) e as concepções de letramento, apresentadas por Kleiman (2008) e Kern (2000). Dessa forma, foram analisadas as observações registradas no Diário de Bordo da pesquisadora a fim de registrar os indicadores de mobilização de capacidades de linguagem, postuladas por Bronckart & Dolz (1999), e tomadas como instrumento de análise, embasado nas contribuições de Machado (2005), Maschani (2013), Cristovão e Stutz (2011). Além disso, procurou-se explorar de que maneira essas capacidades de linguagem podem contribuir com as práticas de letramento, conceituadas por Kleiman (2008), Kern (2000), entre outros. Os resultados da análise mostraram que as atividades de tradução de legendas mobilizam indicadores de capacidades de linguagem que podem ser relacionados a eventos de letramento, que constituem um passo inicial na formação crítica e no engajamento dos alunos em relação à sociedade. Por outro lado, os resultados da análise também apontaram para a necessidade de melhor elaboração da atividade, baseando-se, talvez, na concepção de sequência didática apresentada por Schneuwly, Dolz e Haller (2013).

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Ensino Médio; Metodologia; Tradução; Tecnologia; Interacionismo Sóciodiscursivo; Capacidades de Linguagem; Letramento.

ABSTRACT

Reading in FL has become very important throughout the school years in the country, as we can realize by the requirement of this ability in ENEM, which makes it possible for students to enroll in University. This dissertation's goal is to explore the possibility that language capacities developed from the use of digital technology of subtitle translation support the formation of active and critical readers. The methodology, with an exploratory descriptive character, had the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD), as proposed by Bronckart (1999, 2003, 2006, 2008, 2010) and the Literacy conceptions, presented by Kleiman (2008) and Kern (2000). Thus, the observations recorded in the researcher's Diary were analyzed in order to record the indicators of mobilization of language capacities, postulated by Bronckart & Dolz (1999), and taken as an analysis tool, based on the contributions of Machado (2005), Maschani (2013), Cristovão e Stutz (2011). Also, we sought to explore how these language capacities can contribute to literacy practices, as defined by Kleiman (2008), Kern (2000), among others. The analysis results showed that subtitle translation activities mobilize an indicator of language capacities that may be related to literacy events, which constitute an initial step in the critical formation and students' engagement concerning society. On the other hand, the results of the analysis also pointed to the need for better elaboration of the activity, based perhaps on the conception of didactic sequence, presented by Schneuwly, Dolz and Haller (2013)

Keywords: ELT; High School; Methodology; Translation; Technology; Sociodiscursive interactionism Theory; Language Abilities; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Descrição das Capacidades de Linguagem	40
Figura 2: Diagrama das etapas dos delineamento da pesquisa.....	75
Figura 3: Interface da Ferramenta de Tradução no Youtube.....	77
Figura 4: Interface da Ferramenta de Tradução no Youtube.....	78
Figura 5: Interface da Ferramenta de Tradução no Youtube.....	79
Figura 6: Como adicionar legendas aos vídeos	80
Figura 7: Como inserir legendas aos vídeos do Youtube.....	81
Figura 8: Como selecionar o idioma da legenda	81
Figura 9: Inteface da tela da descrição do vídeo escolhido no Youtube	82
Figura 10: Exemplo de texto social, Atividade de Reading I.....	88
Figura 11: Excerto do Diário de Bordo da Pesquisadora na Atividade de Reading "Internet"	90
Figura 12: Postagem Inicial.....	106
Figura 13: Interação 1.....	107
Figura 14: Interação 2A.....	108
Figura 15: Interação 2B	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: : Critérios para análise das capacidades de linguagem.....	39
Quadro 2: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade de ação	41
Quadro 3: Tipos de atividade que desenvolvem a capacidade discursiva.....	41
Quadro 4: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva ..	42
Quadro 5: Tipos de atividades que desenvolvem as três capacidades engrenadas.....	42
Quadro 6: Atividades que mobilizam outros tipos de conhecimento	43
Quadro 7: Descrição dos sete níveis de proficiência em leitura – PISA 2015	53
Quadro 8: Comparação entre as abordagens de leitura em língua estrangeira pelo interacionismo sóciodiscursivo e pelos estudos do letramento de Kern (2000).....	59
Quadro 9: Correlação entre as práticas de letramento e as capacidades de linguagem do ISD.....	61
Quadro 10: Anos de Instrução em LI, Contextos de Aprendizagem e Razões dos Participantes.	68
Quadro 11: Instrumentos utilizados para a geração dos dados dos alunos participantes.	71
Quadro 12: Instrumentos para análise de dados	83
Quadro 13: Perguntas de pesquisa e respectivas metodologias utilizadas	84
Quadro 14: Critérios para análise das Capacidades de Linguagem.....	86
Quadro 15: Desenvolvimento das capacidades dos alunos	89
Quadro 16: Atividades realizadas.....	90
Quadro 17: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade de ação no Reading I .	91
Quadro 18: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade discursiva no Reading I	93
Quadro 19: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva no Reading I	94
Quadro 20: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade de ação na Tradução de Legendas	95
Quadro 21: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade discursiva na Tradução de Legendas	97
Quadro 22: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva na Tradução de Legendas	98
Quadro 23: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade de ação no Reading II	100
Quadro 24: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade discursiva no Reading II	102
Quadro 25: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva no Reading II	103
Quadro 26: Comparativo dos indicadores de Capacidade de Ação.....	104
Quadro 27: Comparativo de indicativos de Capacidade Discursiva	105
Quadro 28: Comparativo dos indicadores de Capacidade Linguístico-Discursiva	105

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo sóciodiscursivo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Ensino de Leitura em LE: Visões de linguagem, Interacionismo , Letramento e Tradução	19
1.1.1 Perspectivas teóricas de ensino de leitura em Língua Estrangeira	19
1.1.2 A perspectiva estruturalista ou de decodificação de leitura	20
1.1.3 A perspectiva interacionista de leitura.....	24
1.1.4 A perspectiva discursiva de leitura.....	27
1.1.5 A perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo (ISD)	30
1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	34
1.2.1 Capacidades de linguagem	35
1.3 Conceitos de Letramento e seus Desdobramentos	43
1.3.1 Práticas e eventos de Letramento	49
1.4 A correlação entre eventos de letramento e as capacidades de linguagem do ISD	57
1.5 Tradução Audiovisual	62
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	66
2.1 Contexto de Pesquisa.....	66
2.1.1 Escola Estadual Frei Galvão.....	66
2.2 O perfil dos participantes.....	67
2.3 Perfil do Professor Pesquisador.....	69
2.4 Natureza da Pesquisa	70
2.5 Instrumentos de Coleta de Dados	71
2.6 Objetivos e Perguntas de Pesquisa	74
2.7 Procedimentos de Coleta	75
2.8 Procedimentos de Análise	83
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	87
3.1 Organização da Análise de Dados	87
3.2 Dos Textos Seleccionados.....	87
3.3 O Diário de bordo da Professora Pesquisadora e as atividades de leitura e tradução de legendas:.....	89
3.3.1 Análise das observações feitas durante a aplicação das atividades propostas	89
3.4 As Capacidades de Linguagem e os Eventos de Letramento	106

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	127

INTRODUÇÃO

A perspectiva presente nesse contexto de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa em sala de aula é advinda de minha experiência enquanto aluna, graduada nas Faculdades Integradas de Jahu, instituição de ensino superior, em 2006; e como professora, tendo atuado como docente na área de língua inglesa no período de 2011 até o momento, para diversos níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Superior. Essas experiências trouxeram a percepção de que o professor tem um papel detentor do saber e o aluno, uma postura passiva, como receptor de conhecimentos e de sentidos pré-estabelecidos; além da concepção de leitura que permeia o ambiente escolar há anos, com a utilização de textos para desenvolver uma série de atividades, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções estruturais, frases e orações. Como afirma Kleiman (2000), a leitura em Língua Materna (LM) em sala de aula tem sido uma atividade árida e tortuosa de decifração e nada tem a ver com uma atividade prazerosa. Para muitos alunos, a leitura é algo muito difícil porque não faz sentido.

De acordo com Schlatter (2009), entende-se que o ensino de Língua Estrangeira (LE) na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em LM e na LE. Além disso, tais atividades precisam ser coerentes com a proposta da Base Nacional Curricular Comum¹ (BNCC), homologada pelo Governo Federal em 2018, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Assim, essa proposta de atividade didática buscou criar condições para que o aluno pudesse se engajar em uma atividade que demandasse o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto, considerando também “a função da LE na vida do aluno, da maneira como ele

¹ A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Fonte para consulta: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas”. (Schlatter, 2009)

Quanto ao ensino da leitura, Nunan (1999) declara sua importância ao afirmar que a leitura não deve ser vista como uma habilidade passiva, ao contrário do que muitos pesquisadores do ensino e aprendizagem de línguas postulam, mas que o ato de ler envolve operações cognitivas complexas, principalmente em uma língua estrangeira (doravante LE). Ainda, de acordo com o autor acima citado, não haveria tantos investimentos com relação ao ensino de leitura, se esta não fosse tão importante, ao longo dos anos de vida escolar no país. Para exemplificar esta importância, podemos mencionar a exigência dessa habilidade no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), uma prova realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país, cujo resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras. Portanto, toda a vida acadêmica de um indivíduo dependerá do seu relacionamento com leituras.

Segundo Freire (1989, p. 20) *“leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente.”* Entende-se, então, que quando a leitura é refletida e indagada, pode ser considerada crítica, pois o sujeito sofre conflitos para encontrar significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do outro. Por esse motivo, acredita-se que a prática de leitura e a prática de escrita das legendas dos vídeos, como tradução, pode ser útil na formação de leitores críticos.

Pesquisas na área de ensino de Língua Estrangeira (LE) comprovam que o uso de filmes legendados traz diversos benefícios, sejam eles no desenvolvimento de habilidades escritas ou orais (ARAÚJO, 2008; CHAGAS, 2005; DANAN, 1992; GOMES, 2006; MATIELO; COLLET; D’ELY, 2013; OLIVEIRA FILHO, 2008, SOUSA, 2016). Entretanto, a atividade de legendar vídeos específicos como *input* para leitura não tem sido pesquisada.

Dessa forma, a fim de relacionar a atividade de tradução de legendas com o ensino de leitura, aborda-se, na fundamentação teórica, algumas perspectivas de leitura, entre elas as visões de leitura como decodificação, interacionista, discursiva e

interacionista sóciodiscursiva. Uma vez que algumas dessas concepções são pressupostos assumidos, os fatores das mesmas não foram investigados em nossa pesquisa, como é o caso da leitura como decodificação. Por outro lado, a perspectiva interacionista de leitura e aprendizagem do ISD traz o instrumental metodológico de análise para essa pesquisa, posto que o leitor é um ser ativo, capaz de utilizar diversos conhecimentos que possui para construir significados, como afirma Borges (2015) e que, de acordo com Cristovão (2001), o texto é produzido e também compreendido dentro de uma determinada situação de interação, realizando-se também pelo domínio das *capacidades de linguagem*.

O objetivo da pesquisa apresentada nesta dissertação é explorar a possibilidade de as capacidades de linguagem desenvolvidas a partir do uso de um serviço de tecnologia digital de tradução de legendas favorecer a formação de leitores ativos e críticos. Através da primeira pergunta de pesquisa, examina-se que tipos de capacidades de linguagem podem ser encontradas durante tal atividade. Essas capacidades de linguagem serão descritas no primeiro capítulo, de acordo com as concepções de capacidades advindas do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), propostas por Bronckart & Dolz (1999) para substituir o termo relacionado a competência, e serão tomadas como instrumento de análise, embasado nas contribuições de Machado (2005), Maschani (2013), Cristovão e Stutz (2011) e retomando os três níveis de operação de linguagem que envolvem as mesmas, como as **capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas**.

Em face dessa perspectiva, na segunda questão norteadora da pesquisa, é analisado de que maneira a atividade de tradução de legendas de textos multimodais² pode ser considerada uma prática de letramento. Além disso, procurou-se demonstrar como o Youtube, serviço em tecnologia digital que disponibiliza a ferramenta de inserção e tradução de legendas online, pode contribuir com o ensino de leitura em Língua Inglesa (LI) na escola regular, de modo a despertar o interesse dos alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento das *capacidades de linguagem*.

Com o presente trabalho, tem-se a expectativa de contribuir para o letramento em leitura, seja ele na Língua Materna (LM) ou na LI. Além disso, visa apresentar uma

² O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (Kress e Van Leeuwen, 1996; Kress, 2003 e 2010). De acordo com Kress (2003), o texto, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos e as cores, presentes num ambiente virtual, compõem a multimodalidade, pois esses elementos participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, como uma **gramática visual**.

forma de conciliar o ensino de LI com a educação mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que, neste caso, é o computador, uma vez que os alunos geralmente se sentem mais à vontade com atividades que integrem elementos familiares, com os quais eles interagem em suas vidas cotidianas, como áudio, vídeo e textos diversos, como afirma Zanón (2006).

Ao fim da investigação, esperava-se que a atividade fosse realizada de forma a instigar e ampliar, nos participantes, as capacidades de linguagem conceituadas pela teoria do ISD, e que pudesse contribuir, de maneira efetiva, com a construção de sentidos decorrentes de práticas sociais e culturais, através de diversas formas de significação, e permitir que os alunos fossem capazes de se posicionarem criticamente diante das informações a que são expostos diariamente, como preconizam as concepções de letramento (Street, 1984; Barton, 1994; Soares, 1998; Menezes de Souza e Andreotti, 2007 e Kleiman, 2008).

Este estudo está organizado em três capítulos, sendo o primeiro referente ao arcabouço teórico que fundamenta as discussões sobre a relação teoria e prática em Leitura e Letramento em Língua Inglesa. Para tanto, abordou-se as perspectivas de leitura e o ISD, além dos eventos de letramento que podem ser analisados dentro das práticas de Letramento, e das atividades de leitura que permeiam essas práticas, como o caso da avaliação do PISA. Há, ainda, no primeiro capítulo, a conceitualização dos termos de Tradução e Legendagem e uma rápida descrição de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de LE.

O segundo capítulo contempla a Metodologia de Investigação adotada, apresentando: o contexto de estudo, o perfil dos alunos, a natureza do trabalho, o diário como instrumento para coleta de dados, a descrição da forma de utilização dos diários, e os procedimentos e critérios para análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo, apresentam-se as análises dos dados, a saber: análise do diário da professora pesquisadora, assim como as entrevistas e interações via comunidade virtual entre os alunos participantes. Encerrando esse capítulo e a dissertação, apresentam-se algumas considerações finais sobre a pesquisa, limitações da investigação e possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o embasamento das discussões e análises descritas neste trabalho, serão discutidos perspectivas de leitura e o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD). Em seguida, apresentar-se-ão as capacidades de linguagem, que serão utilizadas como instrumental metodológico de análise, e os desdobramentos do Letramento, além da Tradução de Legendas. Por fim, serão apontadas formas pelas quais tais capacidades de linguagem e eventos de letramento podem ser correlacionados e desenvolvidos através de uma atividade que propõe a tradução de legendas em ambiente multimodal.

Para a aproximação das dimensões teóricas e práticas, é importante retomar as concepções de leitura que cerceiam o ensino de inglês na escola regular. O ensino-aprendizagem da leitura em LE em sala de aula traz alguns pressupostos assumidos, principalmente quando o professor tem um papel detentor do saber e o aluno, uma postura passiva, como receptor de conhecimentos e de sentidos pré-estabelecidos; além da concepção de leitura que permeia o ambiente escolar há anos, com a utilização de textos para desenvolver uma série de atividades, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções estruturais, frases e orações. Como afirma Kleiman (2000), a leitura em sala de aula tem sido uma atividade árida e tortuosa de decifração. Para muitos alunos, a leitura é algo muito difícil porque não faz sentido. Para Nunan (1999), a leitura não deve ser vista como uma habilidade passiva, pois o ato de ler envolve operações cognitivas complexas, principalmente em uma língua estrangeira (LE).

De acordo com Schlatter (2009), entende-se que o ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em LM e na LE e, por isso, nessa prática de leitura por meio de atividade de tradução e produção de legendas, buscou-se criar condições para que o aluno pudesse se engajar em uma atividade que demandasse o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto, considerando também a “função da LE na vida do aluno, da maneira como ele se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas”. (Schlatter, 2009)

Sendo assim, a partir da existência de diferentes abordagens de leitura na atividade proposta por esta pesquisa, buscou-se integrar a leitura com aspectos como o código, dentro de uma situação audiovisual, com recursos que auxiliam as descobertas feitas pelos alunos, criando espaço para que as práticas de letramento pudessem ser oferecidas, ao mesmo tempo que a visão interacionista de aprendizagem do ISD traz o instrumental metodológico para análise de nossos dados. Ao final deste capítulo, explicitar-se-á como as vertentes do ISD e de Letramentos podem corroborar uma com a outra.

1.1 Ensino de Leitura em LE: Visões de linguagem, Interacionismo , Letramento e Tradução

1.1.1 Perspectivas teóricas de ensino de leitura em Língua Estrangeira

Neste capítulo, são abordadas diferentes visões de leitura que podem embasar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). Em um segundo momento, uma dessas perspectivas é relacionada à prática desenvolvida nesta pesquisa, considerando o interesse em aprofundar nosso olhar para o ensino de leitura em inglês no Ensino Médio.

De acordo com Scaramucci (1995), o final da década de 50 e início da de 60 marcam o momento em que os primeiros modelos teóricos de leitura começaram a surgir, com forte influência behaviorista, em que as palavras escritas eram consideradas estímulo e o reconhecimento destas era considerado a resposta para esse estímulo. Após a década de 60, predominaram os modelos cognitivistas e, a partir da década de 80, estes modelos passaram a ser interacionais.

Segundo a autora acima citada, podemos classificar os modelos teóricos de leitura com base em dois critérios: a direção do fluxo de informação e o grau de determinação do texto quanto ao sentido. Ainda, essa tipifica esses modelos em três: de decodificação, o psicolinguístico e o interativo, sem abarcar os modelos discursivos em sua classificação, apesar de mencioná-los.

Coracini (1995), em consonância com Scaramucci, defende três diferentes concepções de leitura. Em uma primeira postura teórica, considera-se que o sentido do texto está nas palavras e cabe ao leitor decodificar os signos linguísticos à procura do

significado do texto; em outra postura, acredita-se que o sentido do texto está na interação entre leitor - autor, mediados pelo texto, e o sucesso do leitor consiste na sua capacidade de explorar os indícios deixados pelo autor; e uma terceira postura, em que se considera o ato de ler um processo discursivo no qual o autor e o leitor são tomados como produtores de sentidos possíveis, dadas as formações discursivas de cada um.

1.1.2 A perspectiva estruturalista ou de decodificação de leitura

A primeira postura teórica apresentada por Coracini (1995) reflete uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, pela qual o texto é detentor dos sentidos, que devem ser decodificados pelo leitor e, desta forma, o processo de leitura é compreendido como decodificação dos sentidos, que devem ser decifrados de forma linear e estabelece uma hipótese *bottom-up* ou ascendente de leitura. Para Coracini (2001, p. 143) “na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito”.

Para Tracey e Morrow (2006), o *Estruturalismo* procura explicar a aprendizagem através do estudo de processos perceptivos, ou seja, está focalizada na percepção impressa como um componente crítico do processo de leitura. Entretanto, a nosso ver, a noção de Estruturalismo relacionada ao ensino de línguas estrangeiras oferece dificuldades em sua delimitação, uma vez que toca em uma temática muito comentada entre professores, formadores de professores e pesquisadores envolvidos nos estudos de línguas estrangeiras.

Saussure, Jakobson e Bloomfield são alguns dos fundadores da linguística moderna que deram origem ao Estruturalismo, em que a língua é definida por ser composta por unidades estruturais que representam um determinado nível linguístico: fonético, fonológico, morfológico e sintático, de acordo com Johnson (2004). Não apenas são compostos por unidades estruturais, mas “serve para designar uma corrente de pensamento do início do século XX, fundamentada na afirmação de Ferdinand de Saussure de que “a língua não é um conglomerado de elementos heterogêneos; é um

sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento tira seu valor de sua posição estrutural”(Saussure,1971)³.

O surgimento do estruturalismo nos Estados Unidos, por sua vez, foi condicionado pela análise descritiva das centenas de línguas ameríndias no final do século XX. Os pesquisadores pretendiam reconstruir as civilizações primitivas, cujas estruturas linguísticas consideravam indissociáveis do contexto social e cultural em que se haviam originado.

Para Boas (2009)⁴ toda língua possui uma gramática peculiar com categorias de descrição apropriadas. Sapir (1980)⁵, sobre influência de Boas, acentuou o aspecto sincrônico e formal dos fatos linguísticos, o que o levou a estabelecer a noção de fonema. Entretanto Bloomfield com a publicação do livro *Language* (1933) foi considerado como fundador do estruturalismo americano, que além de Boas e Sapir, teve presentes as ideias de Saussure. Segundo Coseriu (1980), Bloomfield criou uma metodologia e uma terminologia na linguística descritiva norte-americana.

Lepschy (1975) , ao comentar o estruturalismo americano, afirma que para obter o máximo rigor científico no estudo da linguagem, Bloomfield adotou um enfoque behaviorista em sua análise linguística e definiu a linguagem em termos de respostas a estímulos. O autor excluiu de suas considerações, quase completamente, alusões à significação ou à semântica. Assim, o estruturalismo de Bloomfield é considerado por Lepschy eminentemente analítico e descritivo, e se centrava no estudo da morfologia e da sintaxe: ao partir da frase como unidade máxima analisável, empregava métodos de redução que permitiam decompô-la em seus elementos constituintes imediatos, até chegar ao morfema, unidade mínima indivisível.

³ É importante ressaltar, todavia, que textos de Saussure recentemente descobertos têm propiciado uma ressignificação importante de suas teses à luz do interacionismo sóciodiscursivo e do interacionismo social no sentido mais amplo (Leite, Pereira e Barbosa, 2017; Bronckart, 2013 - ler, é importante).

⁴ Franz Boas (1858 – 1942) resumiu a descrição de cerca de 1000 línguas, agrupadas em 150 famílias distintas (MALMBERG, 1974, p. 197), na sua obra clássica *Handbook of american indian languages* (Manual de línguas indígenas americanas, 1911).

⁵ Edward Sapir (1884-1939) recebeu influência de Boas e interessou-se, principalmente, por antropologia linguística, mas também pela música, literatura e arte. É considerado um linguista estruturalista moderado que transcendeu o arcabouço formal, centrado na imanência do sistema linguístico, voltando-se para o caráter cognitivo da linguagem, o que lhe confere um pendor mentalista, refutando, pois, o aspecto puramente instintivo da linguagem e também por conceber a linguagem como uma atividade social comunicativa cujas diferentes funções e aspectos ele não despreza (KRISTEVA, 1969, p. 274).

Dessa forma, Bloomfield influenciou os linguistas americanos que dedicaram sua atenção à análise formal dos fatos linguísticos, seja por desdobramento ou por ampliação de suas ideias e sugestões, ou ainda pela crítica a alguns procedimentos utilizados, como é o caso de Noam Chomsky⁶.

A corrente estruturalista em Linguística define-se por sua pluralidade. Os estruturalismos europeu e americano apresentam propostas de análise dos fatos da língua nitidamente diferentes; mesmo no âmbito do estruturalismo americano, existem correntes antagônicas, como o mecanicismo e mentalismo. Ressalta-se que o termo “estruturalismo” pode se referir a um conjunto de diferentes elaborações teóricas que partilham de uma concepção imanentista da linguagem verbal.

Em relação à leitura, segundo Moita Lopes (1996), a perspectiva do texto que concebe a leitura como um processo de decodificação é de base estruturalista. Em consonância a esta afirmação, Cavallari (2011, p. 295) afirma que

a visão estruturalista de leitura entende o processo de leitura como decodificação dos sentidos previamente codificados no texto e que devem ser decifrados de forma linear, por meio da combinação de sons, palavras, frases, parágrafos e assim por diante, como se um texto fosse um quebra-cabeça à espera de ser montado pelo leitor que deve encontrar e combinar as peças certas.

Desta forma, entende-se que o fluxo de informação origina-se do texto em direção ao leitor, tendo em vista que o texto é possuidor dos sentidos que devem ser decodificados pelo leitor.

O processo de leitura deverá ser iniciado pelo leitor através da percepção das palavras, ou seja, da decodificação do texto, partindo das unidades menores (letras e palavras) para chegar ao sentido do texto, que é único e imanente a ele (SCARAMUCCI, 1995; LEFFA, 1999).

A concepção de sujeito e de linguagem, de acordo com a perspectiva estruturalista de leitura, traz o sujeito-leitor como um ser homogêneo, dotado de mente e de razão, capaz de buscar e encontrar o controle de si, do seu dizer e dos outros, através da tomada de consciência de si e dos fenômenos que o cercam (CORACINI, 2000). A

⁶ Noam Chomsky (1928) é reverenciado em âmbito acadêmico como “o pai da linguística moderna” (FOX, 1998) <https://www.nytimes.com/1998/12/05/arts/a-changed-noam-chomsky-simplifies.html>.

língua, por sua vez, de acordo com a referida autora, é definida como conjunto de estruturas, frases, vocábulos, sons, cujo sentido é estável, imanente e transparente.

Scaramucci (1995) conta que pesquisadores como Gough (1976) e LaBerge e Samuels (1976) adotaram essa perspectiva e não procuraram explicar processos mentais do leitor durante a atividade de leitura. Para Leffa (1999, p.18), “o processo de compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é visto simplesmente como uma caixa preta – um processo mais ou menos mágico (...)”.

Essa perspectiva recebeu inúmeras críticas, uma das quais diz respeito à premissa de que existiria um único significado no texto. Leffa (1999, p. 19) afirma que, nessa perspectiva, “não só todos que leem as mesmas coisas sabem as mesmas coisas, mas também todos leem tudo do mesmo jeito. Produto e processo são os mesmos”.

Para Scaramucci, o processo de leitura não é tão simples como é defendido por esta perspectiva pois há diferentes leituras para o mesmo texto e até pelo mesmo leitor em diferentes épocas ou situações. No entanto, alguém poderia questionar o que esse autor está a chamar exatamente de múltiplas leituras, uma vez que um nível de codificação e de significação compartilhada seria imprescindível entre autor e leitor que compartilham do mesmo idioma.

Pesquisas coordenadas por Coracini (1995 e 1999) mostram que comumente a escola e, em especial, as aulas de línguas privilegiam a leitura com sentido produzido a partir do texto. De acordo com Cristovão (2009, p. 7), nas aulas de língua estrangeira “é constante o uso de tradução linear, principalmente das palavras consideradas difíceis por uma avaliação do professor, fazendo com que a leitura seja trabalhada como decodificação de palavras para que o texto seja construído ao decodificar mais e mais palavras e partes do texto”.

Assim, a perspectiva estruturalista revela uma concepção de leitura como decodificação. O texto expõe as informações e o leitor deve, através do seu conhecimento sistêmico, encontrá-las.

Dois tipos de atividades característicos da perspectiva ascendente no ensino de leitura em língua estrangeira são aqueles que favorecem a tradução de palavras e as perguntas de resgate de informação. Segundo Leffa (1999, p.19), “A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é outro aspecto da perspectiva ascendente (...)”. Os

textos são ‘lidos’ com a ajuda de um glossário para facilitar a sua ‘compreensão’ e são, geralmente, escolhidos de acordo com a quantidade de palavras conhecidas ou de cognatos. Conforme Scaramucci (1995), para o professor, a ideia de o texto possuir um único sentido lhe oferece total domínio e autoridade para avaliar o processo de leitura dos alunos. Contudo, acreditamos que a leitura pode pressupor mais de uma interpretação, que dependerá da imaginação do leitor e não da intenção do autor. Então, as formas de leitura dependem muito do gênero do texto. Se houver um documento que precise ser interpretado de forma igual, como um mapa ou uma tabela, as múltiplas “interpretações” pressupõem um perigo para a comunicação.

A nosso ver, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 54) criticam o trabalho com a leitura à luz da perspectiva estruturalista ao afirmarem que

o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.

Entretanto, não acreditamos que essa perspectiva de decodificação seja necessariamente simples ou descontextualizada, uma vez que essa concepção está contemplada no critério do PNLD (2007), ao questionar se as atividades de leitura “exploram a localização/reprodução de informações explícitas” (n.º4) e “Exploram os recursos linguísticos-textuais” (n.º7). Com isso, o documento apresenta a relevância desse tipo de atividade nos exercícios de compreensão textual, pois a localização e reprodução de informações fazem parte do processo de leitura, já que, ao lermos, naturalmente, identificamos e reproduzimos informações.

1.1.3 A perspectiva interacionista de leitura

Encerrando essa excursão pelo estruturalismo, chega-se à segunda abordagem a ser apresentada neste capítulo teórico. Na segunda postura teórica, postula-se leitura como interação, propõe a existência de um leitor, separado do autor e do texto, e estabelece que o bom leitor deve contribuir ativamente para a construção de sentidos, acionando seus conhecimentos prévios. Esta postura reflete o leitor com papel mais ativo em relação à primeira concepção, no entanto, Coracini (1995) considera que essa

concepção é um “prolongamento da visão tradicional ascendente” pois, apesar das contribuições trazidas pelo leitor, ainda é o texto que autoriza as leituras possíveis, ou seja, limita-se a possibilidade de sentidos para um texto.

Em consonância com a autora supracitada, através de dicas ou marcadores textuais e argumentativos presentes no texto, o núcleo detentor dos sentidos legítimos ou autorizados pelo autor ainda é o texto, embora o papel do aluno-leitor seja mais ativo.

A perspectiva interacionista de leitura propõe a existência de um leitor, separado do autor e do texto, e que deve contribuir, ativamente, para a construção dos sentidos. Segundo Kleiman (1992, p.65) “leitura é uma interação a distância entre leitor e autor via texto”.

Conforme essa perspectiva, o processo de leitura é perceptivo e cognitivo ao mesmo tempo. O significado não está nem no texto, nem no leitor, mas no processo de interação entre leitor e escritor, através do texto (MOITA LOPES, 1996). Assim, pressupõe-se que os significados oriundos do texto devem ser construídos, através de uma constante interação entre o leitor, o autor, o texto e a negociação e ativação de conhecimentos prévios do leitor. Se o texto não estiver claro, o leitor deverá fazer uso do seu conhecimento prévio para suprir tal lacuna (MASCIA, 2005).

Segundo Coracini (2001, p. 143), “ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto”.

Para Aebersold e Field (1997, p.18)

na leitura, tanto o processo ascendente como o descendente estão ocorrendo (...) ao mesmo tempo. O processo se movimenta tanto do texto para o leitor como do leitor para o texto dependendo do tipo de texto, assim como do conhecimento prévio do leitor, seu nível de proficiência na língua, sua motivação, o uso de estratégias e crenças culturalmente moldadas sobre leitura. [tradução nossa]

Já Scaramucci (1995) adota outra perspectiva interacional: considera o sentido acima mencionado para interação (ou seja, interação entre autor, leitor, texto) e adiciona a noção de discurso ao explicar a existência de diferentes leituras, não só por diferentes

leitores, mas pelo mesmo leitor em diferentes momentos. Assim, a autora, fazendo uso das palavras de Coracini, entende que leitura é uma atividade “...eminentemente discursiva (e nessa medida também linguística) expressão de uma subjetividade complexa, (individual, social, ideológica)...” (CORACINI, 1988 apud SCARAMUCCI, 1995, p.20)

Scaramucci menciona a semelhança entre as perspectivas interacional e discursiva, qual seja, a de que o significado não está no texto, mas “é construído pelas contingências da própria situação em que a leitura é produzida” (p.21). As perspectivas interacionistas que desconsideram os aspectos discursivos na leitura receberam críticas por essa razão. Nelas, os sujeitos participantes do processo (leitor e autor) são indivíduos donos do próprio discurso e conscientes de suas ações, já que o objetivo do autor é ser compreendido através das palavras e o do leitor, “acessar a opinião do autor” (MASCIA, 2005, p.47) através das pistas que este deixa no texto.

Apesar das críticas, perspectivas interacionistas trouxeram contribuições para os estudos sobre o processo de leitura, como a valorização dos aspectos interacionais não considerados nas outras perspectivas. Também introduzem a visão de construção de significado e a ideia de que é possível haver diferentes leituras para o mesmo texto, sendo todas adequadas.

As perspectivas interacionais estão presentes na proposta dos PCN-LE ao prescreverem o quão importante é o conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual para o processo de leitura (PCN-LE, BRASIL, 1998.). Ao utilizá-los, o leitor está permitindo que a informação venha tanto do texto (conhecimento sistêmico e organização textual) quanto do próprio leitor (conhecimento de mundo).

Os critérios do Guia do PNLD (2007, p.38) questionam se as atividades de leitura “encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor?” (nº1); “Situa a prática de leitura em seu universo de uso social?” (nº2); “Exploram a localização/reprodução de informações explícitas?” (nº4); “Exploram processos inferenciais?” (nº5); “Exploram os recursos linguístico-textuais?” (nº7); “Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?” (nº8) e “Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em texto multissemióticos?” (nº10).

Percebemos, em cada um desses critérios, a presença da concepção de leitura como interação. Mesmo nos critérios de número 4 e 7 (que são típicos da concepção ascendente de leitura), temos a presença de tal concepção, uma vez que ela não desconsidera a identificação de informação ou a exploração de recursos linguístico textuais, pois o processo de leitura acontece através da interação entre informação do texto e o conhecimento prévio do leitor.

1.1.4 A perspectiva discursiva de leitura

A terceira concepção de leitura é localizada por Coracini (1995) na interface entre a análise do discurso e a desconstrução. O leitor é o “ponto de partida da produção de sentido” (Coracini, 1995, p. 18), ou seja, como sujeito heterogêneo é ele quem determina o sentido do texto. A partir dessa concepção, a leitura é um processo discursivo e tanto autor como leitor são considerados produtores de sentido. A leitura na análise do discurso é determinada pelo momento sócio - histórico, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos não é homogênea. O sentido não pode ser controlado e está dependente das condições de produção de cada texto, que pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes.

Na perspectiva discursiva de leitura, segundo Coracini (2001, p. 141), “ler pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”. Assim sendo, o processo de leitura, de acordo com Cavallari (2012, p. 297), “vai além da interação entre o conhecimento de mundo do leitor, o sentido imaginariamente intencionado pelo autor e as pistas deixadas no texto, já que se constitui em um processo de ressignificação constante, diretamente atrelado à posição discursiva, portanto ideológica, do leitor e do momento sócio-histórico vivenciado”.

O modelo discursivo considera a leitura como um processo discursivo - sócio, histórica e ideologicamente constituído. Segundo Coracini (2005, p.23) “o olhar sobre o texto vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade. Esta subjetividade se constitui do/no exterior, por sua historicidade”.

Na perspectiva discursiva o olhar do sujeito/leitor retoma sentidos pré-existent e esse olhar é carregado de aspectos históricos, ideológicos e sociais, que extrapolam o nível consciente do sujeito, dependente dos diferentes significados e das condições de produção do discurso. Apesar de ser o leitor quem dará sentidos às leituras realizadas,

como é defendido na perspectiva descendente, há uma diferença quanto à noção de significado/ sentido entre as duas perspectivas. Enquanto na perspectiva descendente o leitor é visto como um sujeito uno, que é dono do seu dizer e que procura, no texto, pelo dizer do outro, dizer esse que transmite a verdade única escondida no texto; na perspectiva discursiva, o leitor é visto como um sujeito complexo, que é individual e ao mesmo tempo social. Ele nunca será, portanto, a fonte do seu dizer, pois todo dizer é já-dito (CORACINI, 2005).

Quanto à noção de significado/ sentido, a perspectiva descendente, assim como as demais, trabalha com a noção de significado. Já o modelo discursivo trabalha com a noção de produção de sentidos. No texto encontramos informações, mas os efeitos de sentido vão além do texto, do autor ou do leitor. Segundo Coracini (2005, p. 25), “(...) os sujeitos autor ou leitor, ambos produtores de sentidos e, portanto, de textos (...) não têm mais o controle da origem do seu dizer (...) nem o controle dos efeitos de sentido que seu dizer ou seu fazer-ver são capazes de produzir (...)”. Portanto, não há uma única verdade a ser encontrada no texto, mas verdades que só serão identificadas como tais através do contexto sócio histórico e ideológico. Nos termos de Mascia (2005, p.52), “(...) as verdades são estabelecidas a partir da racionalidade inscrita num determinado momento sócio-histórico-ideológico (...)”.

No modelo discursivo, o texto não funciona mais como um “objeto com existência própria independente do sujeito e da enunciação” (MASCIA, 2005, p.46). Na verdade, ele é um aglomerado de sinais gráficos, sem qualquer capacidade de produzir ou reter sentido. É apenas em uma nova situação de enunciação que surgirão sentidos para esses sinais gráficos (MASCIA, 2005, p.46). No entanto, mesmo esses sentidos produzidos nunca serão a reprodução do texto lido, mas um novo texto, como nos afirma Coracini (2005, P. 24):

ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, pretenda ser uma bula com indicações precisas para seu uso; ainda que pretenda indicar o caminho a trilhar para, ilusoriamente, nos conduzir ao porto tranquilo e seguro das idéias do autor, passemos por esse verdadeiro “sistema de endereçamento” (indicações do autor, tipo de texto, diagramação, estilo) e tomamos caminhos transversais, perscrutando atalhos, por vezes interditados; estabelecemos redes secretas, por vezes clandestinas; rompemos a linearidade do texto, transgredindo-o, desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto.

Dessa forma, através desta perspectiva de leitura, assume-se que o processo de leitura não é e nem pode ser reduzido à decodificação ou ao levantamento de hipóteses por parte do leitor, como defendem os modelos de decodificação e os modelos descendentes de leitura, respectivamente. Bem como interação entre informações textuais e conhecimento de mundo do leitor como na perspectiva interacional. Há muito mais em jogo nesse processo; aspectos sobre os quais, muitas vezes, não temos controle e nem mesmo a consciência do seu papel na compreensão de um texto.

Alguns questionamentos inevitavelmente surgem com o modelo discursivo. Dúvidas sobre a leitura certa ou adequada: quem pode delimitá-las? Como avaliar a leitura em sala de aula? Coracini (2005, p. 27) afirma que os modos possíveis de atribuir sentidos são “permitidos pelas formações discursiva em que se inscreve o sujeito”.

Para Mascia (2005, p.50), que defende a perspectiva discursiva, a leitura ou atribuição de sentido “só pode ser determinada pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico) em determinadas condições de produção, que, por sua vez, se constituem de imagens discursivas que habitam os sujeitos”.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.19) convergem com a perspectiva discursiva ao assumirem que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”. Eles afirmam que o engajamento pode acontecer através de “atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo”. Para tornarmos capazes de nos envolvermos, e envolvermos outros no discurso, é necessário um trabalho profundo com a linguagem, de forma que possamos usá-la considerando criticamente seus aspectos sociais, históricos e ideológicos.

Em resumo, a perspectiva discursiva expõe uma concepção de leitura que considera não só informações verbais do texto ou o aspecto interacional da leitura, mas os aspectos sociais e ideológicos. Assim, os sentidos não estão contidos no texto, nem no leitor, mas no sujeito que é perpassado pelos aspectos sociais e ideológicos e, por esse motivo, não tem controle do seu dizer, nem do dizer do outro.

1.1.5 A perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo (ISD)

Para o interacionismo sóciodiscursivo (ISD), as atividades de linguagem apresentam-se na forma de textos, que são os “correspondentes empíricos das atividades de linguagem” (BRONCKART, 2005, p. 238-239), assim, de acordo com Borges (2015, p. 103), “os textos são unidades comunicativas relacionadas às atividades de linguagem, existentes nas mais diversas situações, que influenciam em sua organização”.

Quanto ao conceito de leitura no âmbito dessa proposta, Borges (2015), afirma que o leitor é um ser ativo, capaz de utilizar os diversos conhecimentos que possui para construir significados. Cristovão (2001), explica que o texto é produzido e também compreendido dentro de uma determinada situação de interação, realizando-se também pelo domínio das capacidades de linguagem.

Nessa perspectiva, de acordo com Cristovão (2001, p. 28), a leitura é vista, prioritariamente, como “uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado”. Por isso,

a palavra deve ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que elas ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, a leitura também é social, bem como a forma de lermos é aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura” (CRISTOVÃO, 2001, p. 28)

Contudo, o ISD não se voltou com profundidade ao ensino de leitura, principalmente à leitura em língua estrangeira. Bronckart (2005) postula que o trabalho formativo dentro dessa perspectiva deveria pensar a questão da integração social e do desenvolvimento da cidadania, buscando desenvolver a consciência dos atores, isto é, a competência discursiva, que é também reflexiva e criativa. Por isso, Cristovão (2001, p.30), em sua tese de doutorado, faz um questionamento: “- como ensinar a leitura em língua estrangeira nessa perspectiva?” A partir dessa pergunta, a autora elabora e analisa duas sequências didáticas em LI, uma de anúncio publicitário e a outra de quarta capa de livro, com vistas a verificar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas nesses modelos didáticos de gênero. Para propor um *Decálogo para ensinar a ler*, Cristovão (2001) baseia-se na proposta dos dez pontos essenciais para a produção escrita de Pasquier & Dolz (1996), apresentando novos posicionamentos com base no ISD a práticas consideradas por ela como controversas.

- a) No primeiro item do Decálogo, Cristovão (2001) relaciona **leitura e ação de linguagem**. A autora se opõe ao termo habilidade, que implica uma unidade biológica de desenvolvimento, devido ao desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Bronckart (2007) esclarece que a noção de ação de linguagem envolve os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático que são estimulados durante a produção verbal; o termo *ações de linguagem* incorpora os “aspectos sociais envolvidos na constituição do texto e aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino”. Para Cristovão (2001), tanto a leitura quanto a produção textual compreendem uma ação de linguagem situada social e historicamente, influenciada pelo contexto em que se insere.
- b) No segundo item, a **leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros**, a autora afirma que o uso da linguagem se organiza por meio dos gêneros e que o ensino com base em uma pluralidade de gêneros auxilia o aluno no domínio do funcionamento da linguagem em diferentes situações. Cristovão explica que, da mesma forma que a produção de um determinado gênero envolve vários fatores, sua leitura também implica procedimentos de compreensão voltados para cada gênero abordado.
- c) No terceiro item, Cristovão aborda as **capacidades de linguagem** que, de acordo com Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), seriam três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. A autora relata que a noção de competência deve ser abandonada em benefício da noção de capacidade, devido ao fato de que “*capacidade*” envolve uma dimensão da aprendizagem, que necessita a participação do sujeito ao longo do processo enquanto que o **competência** se relaciona a uma propriedade inerente à pessoa. Para Bronckart & Dolz (1999), “*A competência permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa*”⁷. A autora considera que aprender a ler demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*, pois o sujeito mobiliza diferentes tipos de

⁷ “La compétence reste, quoi qu’en disent certains, porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne.”

conhecimentos, como as estratégias de leitura comumente propostas e usadas, que propiciarão a compreensão e, em outros casos, a produção de textos. Para a autora, a concepção de capacidade de linguagem parte dos pressupostos de Vygotsky, como ‘um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos’ (2001, p. 35).

- d) No quarto item, **leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura**, refere-se o mobilização de significados por meio do conhecimento de elementos que colaboram para a construção do sentido do texto, sendo eles o lugar e o momento de produção físico e socio subjetivo, bem como o emissor/receptor. Cristovão (2001) afirma que é necessário chamar a atenção do aluno para os diferentes contextos de produção dos textos, a fim de que construam sentidos no ato da leitura.
- e) No quinto item, **uso de textos sociais**, Cristovão opõe-se à ideia de adoção de textos simplificados e didatizados, mas pelo uso de textos em circulação, autênticos, vindos de contextos sociais reais, porque preparam os alunos para agirem como a linguagem em diferentes contextos (PASQUIER & DOLZ, 1996).
- f) No sexto item, **tipos de comparação construtiva**, Cristovão (2001) afirma que comparações entre a língua materna e a LE podem ser benéficas aos alunos, devido a semelhanças em algumas estruturas gramaticais ou até mesmo na forma da construção dos textos. Baseada em Roulet (1999), afirma que devemos estar atentos ao fazer uso dessas comparações pois “alunos vivenciam metodologias diferentes no ensino-aprendizagem de LM e de LE”.
- g) No sétimo item, **progressão em espiral**, refuta-se a ideia de se abordar um tipo de texto considerado mais fácil para depois introduzir atividades mais complexas e preconiza-se a progressão em espiral, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas de aprendizagem, com diferentes níveis de complexidade, a depender da situação comunicativa em que este é usado.

- h) No oitavo item, **complexidade da tarefa**, propõe-se que, ao contrário de partir das atividades mais simples para as mais complexas, como por exemplo, em algumas atividades de leitura quando se propõe primeiro o ensino do léxico, como se preparasse o aluno para a leitura do texto, propõe-se neste item partir de um trabalho que envolva uma compreensão mais global para, então, abordar itens lexicais ou outros aspectos que compõem o texto. Segundo Cristovão (2001), Dolz & Pasquier (1996) explicam que esse ponto é um movimento de interpretação que vai do mais complexo ao mais simples.
- i) No nono item, **uso de recursos pedagógicos para mediação**, é adotado em oposição à noção de produto. Cristovão (2001) explica que se tratam dos diferentes recursos que possibilitam a negociação de sentido por parte dos leitores, fazendo com que as interpretações emergjam dessas interações. A autora exemplifica esse tópico tomando por base o trabalho de Nogueira (1993/1997), que apresenta alguns recursos para auxiliar no processo de aprendizagem de leitura, como repetição em voz alta para elaboração pelo outro, uso de textos com conteúdos já conhecidos e leitura em conjunto.
- j) Por fim, no décimo item, processo colaborativo e método indutivo, se dá em oposição a uma proposta metodológica baseada na transmissão de conteúdo. Neste tópico, o professor propicia a criação de oportunidades de aprendizagem, fazendo com que o aluno tenha ferramentas para se aproximar de uma prática de linguagem. Dessa maneira, o professor é visto como um par mais experiente, que orienta o aluno quando esse não consegue realizar uma tarefa e não mais é tomado como o único detentor do conhecimento.

Apresentado o Decálogo para aprender a ler, proposto por Cristovão (2001), percebemos que o trabalho com a leitura pelo viés do ISD prevê a conscientização dos alunos em relação ao contexto de produção dos textos, bem como o de recepção, pois a maior consciência deles possibilita uma melhor compreensão dos sentidos veiculados. O contexto a ser tomado é aquele proposto por Bronckart (2007), em que se leva em consideração o lugar, o momento, os interlocutores nas suas dimensões físicas e sociossubjetivas.

Como proposta de leitura de Cristovão se sustenta no ISD e esta pesquisa seguirá unidades e categorias analíticas dessa na investigação de capacidades de linguagem, são expostos, a seguir, princípios básicos que a fundamentam.

1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

De acordo com Bronckart (1997, 1998, 2004), o interacionismo sóciodiscursivo (ISD) fundamenta-se nos elementos da Psicologia Sócio-Cultural, visando à interpretação (a) da atividade humana, (b) da maneira pela qual os agentes participam na significação da ação e (c) do conhecimento que é construído e transformado na ação . Maschani (2013), explica que o ISD está inserido no quadro da Psicologia da Linguagem e da Didática, buscando estabelecer as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano.

Bronckart (2006) afirma que a linguagem é o elemento central decisivo para o desenvolvimento humano. Para o autor, o ISD pretende ser “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 17). Com isso, seus estudos visam a demonstrar que as práticas situadas de linguagem são os “instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p.9).

No Brasil, de acordo com Machado e Guimarães (2009), o ISD teve uma aceitação muito rápida e ampla na Linguística Aplicada. As autoras explicitam que a difusão das ideias do ISD na linguística brasileira se deu sobre a influência da produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, que buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia e das teorias linguísticas.

Por abordar a questão do desenvolvimento humano por meio da linguagem, o ISD fornece instrumentos que permitem analisar a aprendizagem em sentido amplo no âmbito epistemológico (saber), por elaborar um modelo de análise de textos com base no aperfeiçoamento de capacidades de linguagem, tanto para a produção quanto para interpretação de textos, que nos levará a compreender quais dessas capacidades são produzidas ao longo da atividade proposta por esta pesquisa e se elas colaboram para a formação e motivação de leitores ativos e críticos.

O ISD aborda o desenvolvimento por meio da linguagem considerada o instrumento humano inerente e principal de mediação nesse processo e, como afirma Bronckart (2006, p. 17), uma pesquisa que tem por base a ciência do humano “somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações da atividade humana”. Decorrente disso, dispõe de um modelo de análise de textos elaborado para permitir seus estudos no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem de língua. Dentro desse modelo de análise, são previstos elementos de identificação de capacidades de linguagem, tanto na produção quanto na interpretação de textos em contextos diferentes.

O modelo completo de análise de textos, largamente utilizado em inúmeros trabalhos no ensino de línguas e, principalmente, na produção de textos (GUIMARÃES E MACHADO, 2007) contempla vários níveis: o do contexto de produção, o da infraestrutura textual, visando ao nível organizacional e incluindo tipos de discurso e sequências, e os mecanismos de textualização e enunciativos (Bronckart, 1999; MACHADO, 2004). Na didática de línguas baseada no ISD, esses níveis se associam a capacidades de linguagem que serão descritas a seguir.

1.2.1 Capacidades de linguagem

Segundo Machado (2005), as capacidades de linguagem referem-se a um domínio da ação languageira que se observa em três ordens ou níveis psicológicos de produção que são aprendidas ao longo da vida dos agentes, durante diferentes atividades e avaliações sociais das quais participam.

A autora explica que quando um sujeito, inserido no quadro de uma atividade social, precisa realizar uma ação, ele faz uso de determinadas *operações* (procedimento) a fim de alcançar os objetivos que orientam essa mesma ação. No caso de uma ação de linguagem, serão necessárias operações de linguagem. Essas operações, de acordo com Cristóvão; Stutz (2011, p. 20),

são operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação).

Em outros termos, as capacidades de linguagem relacionam-se diretamente ao que o ISD denomina agir languageiro, o qual, por sua vez, articula-se a um agir

praxiológico. O desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, portanto, são primordiais para que o actante seja capaz de aprimorar seu modo de agir com a linguagem, a fim de agir praxiologicamente de forma mais consciente e engajada.

Assim, retomando os conceitos de capacidades de linguagem, temos como o **primeiro nível de operação de linguagem diz respeito às capacidades de ação**, que relacionam-se às características do contexto e do conteúdo por meio da mobilização de representações sobre o meio onde a ação se realiza, isto é, o lugar e o momento de produção, além dos participantes da interação, todos vistos tanto do ponto de vista físico, quanto sociossubjetivo. Essa capacidade envolve também os conhecimentos de mundo, ou conhecimento do conteúdo temático, armazenados pelos agentes, bem como o conhecimento do gênero textual abordado. Quanto a esses, Machado (2009) tomando por base Dolz e Schneuwly (1998), afirma que a escolha do gênero textual situa-se nesta capacidade, mas também na capacidade discursiva, pois, segundo esses autores, esta escolha

se situa assim, precisamente na intersecção das capacidades de ação, já que ele participa da definição da situação e das capacidades discursivas, já que sua escolha em função da situação é parcialmente livre e que o gênero como ferramenta deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a um objetivo determinado numa dada situação - escolha a adaptação constituindo capacidades discursivas (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998 apud MACHADO, 2009, P. 158).

Borges (2015) afirma que, para o desenvolvimento das capacidades de ação, as características do contexto a serem revelados devem girar em torno de atividades que abordem questionamentos, como: onde, quem, para quem, quando, por que, com que objetivo e de que forma.

Cristovão (2009) explica que, para o desenvolvimento dessa capacidade, as atividades devem fazer com que os alunos façam inferências; tirem conclusões; determinem os objetivos ou a intenção do autor e/ou dos envolvidos no texto, e também possam articular seu conhecimento prévio sobre o assunto, bem como seu conhecimento de mundo.

Além disso, Cristovão destaca que as atividades que exigem do aluno a busca por informações sobre o contexto, limitando-se apenas à identificação de informações, não desenvolvem a capacidade de ação e, por isso, podem estar relacionadas a alguma estratégia de leitura.

Com relação ao **segundo nível de operação de linguagem, as capacidades discursivas**, Cristovão (2009) explica que elas envolvem aspectos da organização do texto, cuja distribuição é denominada de plano geral do texto, além das características da organização do conteúdo, da implicação ou da autonomia dos enunciadores quanto à sua produção, e à conjunção ou disjunção desses enunciadores no momento de produção dos textos.

Quanto à ideia de implicação ou autonomia determinada no texto, Bronckart (2004) destaca que, quando um agente produz um tipo de discurso, isto é, o compreende, esse agente, além de aprender a mobilizar recursos linguísticos, insere-se nas coordenadas formais dos mundos discursivos expressas pelos tipos de discurso. Com isso, ao fazer a planificação dos segmentos envolvidos, o agente aprende a utilizar os processos mentais e linguageiros, que são os raciocínios: os práticos relacionados às interações dialogais, os causais-cronológicos nos relatos e nas narrações, e os de ordem lógica e/ou semiológica nos discursos teóricos.

Cristovão (2009) ressalta que as atividades que visam a desenvolver essa capacidade devem estar relacionadas: (i) à análise das características da infraestrutura do texto, como por exemplo, o reconhecimento de seu layout, a distinção entre as organizações dos conteúdos de textos de gêneros diferentes ou de textos de gêneros semelhantes, porém entre línguas diferentes; (ii) à realização de inferências; (iii) à observação de elementos não-verbais e (iv) à colocação do conteúdo de um texto em ordem.

Quanto ao **terceiro nível de operação de linguagem, as capacidades linguístico-discursivas**, estão relacionadas à arquitetura interna dos textos, compreendendo diferentes mecanismos.

- Mecanismos de textualização: relacionados aos mecanismos de conexão, coesão verbal e coesão nominal que, segundo Bronckart (1999), são responsáveis por estabelecer a coerência temática do texto. Bronckart (2004, p. 247) destaca que os mecanismos de coesão “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto”.
- Mecanismos de enunciação: responsáveis pelo estabelecimento da coerência pragmática do texto em que se exprime avaliações,

juízos e opiniões formuladas a respeito do conteúdo temático e as instâncias responsáveis por estabelecer essas avaliações. Esses mecanismos são respectivamente denominados de modalizações e vozes. Quanto às vozes, a aprendizagem da leitura e de sua produção faz com que os alunos “tomem conhecimento das diferentes formas de posicionamento e de engajamento construídos em um grupo, de se situarem em relação a eles, reformulando-os, processo esse que contribui para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas” (BRONCKART, 2004, 248)

- Operação de construção de enunciados: relaciona-se à construção de frases e períodos que só revelarão seu significado dentro de um contexto de produção. Leva-se em conta neste aspecto a entonação e a interferência da memória discursiva dos falantes;
- Escolha de itens lexicais: de acordo com Labella-Sánchez (2007, p. 54), são “palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas”. Essa operação relaciona-se com as demais, como por exemplo, com a coesão nominal, visto que os itens lexicais estão organizados na memória dos falantes.

Com relação às atividades que desenvolvem essas capacidades, Cristovão (2009) aponta que elas podem envolver a compreensão de operações de conexão, coesão e modalização, a percepção das referências implicadas no sujeito e em suas ações, o entendimento da progressão das informações veiculadas e a relação entre as escolhas lexicais quanto ao campo semântico de organização do conteúdo, dos parâmetros de ação de linguagem e das características da esfera da atividade.

Além dessas três capacidades de linguagem trazidas por Dolz e Schneuwly (2004), as quais já vêm sendo utilizadas em vários trabalhos de pesquisa, Cristóvão e Stutz (2011), argumentando a necessidade de haver uma categoria de análise que possibilite ao indivíduo construir sentidos mais gerais mediante representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais, apresentam uma nova capacidade de linguagem, a qual as autoras denominam “capacidades de significação (CS)”.

Para melhor compreensão das capacidades de linguagem e a que se referem cada uma delas, apresentamos, na sequência, um quadro desenvolvido por Pontara (2015), que demonstra os critérios utilizados por Cristovão e Stutz (2011), baseados em

Cristovão et al. (2010), os quais foram também utilizados nesta pesquisa como critérios para análise das atividades. A figura apresentada a seguir descreve, brevemente, cada uma das capacidades de linguagem citadas previamente

Há, ainda, um quadro de análise de material didático elaborado por Borges (2015), baseado no desenvolvimento de capacidades de linguagem, o qual serviu de apoio para o quadro utilizado na análise da atividade de tradução de legendas e que acreditamos servir como instrumentos de análise de outros tipos de atividades que visem o ensino/aprendizagem de leitura em LE.

Maschani (2013) e Labella-Sánchez (2007) elaboraram quadros de análise para material didático baseados nas capacidades de linguagem, entretanto esses quadros apresentavam as operações de linguagem de maneira generalizada, o que ocasionava a falta de destaque nos mais diferentes tipos de atividades que poderiam desenvolver cada uma das capacidades de linguagem. Dessa forma, Borges (2015) optou por buscar um modelo que abordasse diferentes maneiras em que essas capacidades de linguagem pudessem ser desenvolvidas. Para isso, baseou-se no trabalho de Labella Sánchez (2007), ao estudar as principais capacidades de linguagem exigidas para a resolução de provas dos vestibulares de importantes universidades paranaenses.

Quadro 1: : Critérios para análise das capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	Critérios para análise
Capacidades de ação	1CA Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.
	2CA Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.
	3CA Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
	4CA Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
Capacidades discursivas	1CD Reconhecer a organização do texto como: <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
	2CD Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
	3CD Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
	4CD Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Capacidades linguístico-discursivas	1CLD Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
	2CLD Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).
	3CLD Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
	4CLD Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).
	5CLD Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.
	6CLD Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
	7CLD Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.
	8CLD Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
	9CLD Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.
	10CLD Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
	11CLD Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais

Capacidades de linguagem	Crítérios para análise
	próximo do leitor.
Capacidades de significação	1CS Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
	2CS Construir mapas semânticos.
	3CS Engajar-se em atividades de linguagem.
	4CS Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
	5CS Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
	6CS Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.
	7CS Reconhecer a sócio-história do gênero.
	8CS Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: Pontara (2015) com base em Cristóvão e Stutz (2011)

Borges (2015), após iniciar a análise para a sua dissertação, percebeu que algumas atividades não se encaixavam em alguns dos itens propostos por Labella-Sánchez e, por isso, elaborou um quadro de análise de modo a contemplar o maior número de atividades possíveis, tomando por base os quadros de análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem em livros de língua portuguesa (Mascanti, 2013), nas questões de vestibulares de língua espanhola paranaense (Labella-Sánchez, 2007) e pensando na utilidade de se ter um instrumento que pudesse analisar a formação de leitores, não apenas do material didático por ela proposto, mas em outros materiais didáticos que tenham a leitura como seu objetivo.

Figura 1: Descrição das Capacidades de Linguagem



Fonte: Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017)

Desta forma, acredita-se que o quadro de análise proposto por Borges será útil para a nossa análise, visto que, embora não estejamos analisando um material didático, propusemos uma atividade didática que visa a formação de leitores.

Para desenvolver a capacidade de ação, Borges (2015) acredita que as atividades precisam estar relacionadas às características do contexto de produção, aos interlocutores, ao momento, ao conhecimento de mundo e de gênero textual, como destacadas no quadro 2:

Quadro 2: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade de ação

CAPACIDADE DE AÇÃO
Levantamento do conhecimento do gênero e de mundo: (a) reconhecimento do gênero textual abordado e/ou reconhecimento do veículo de circulação deste gênero; (b) mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo. Análise das informações para identificação: (c) do objetivo/intenção do autor do texto; (d) dos participantes da interação/leitores-alvo; (e) do momento de produção; (f) do local/contexto de produção. Realização de inferências sobre: (g) a ideia geral do texto; (h) o sentido de uma frase/trecho dentro de um fragmento específico.

Fonte: Borges (2015, p. 122)

Com relação à capacidade discursiva, analisaremos se as atividades relacionam-se ao entendimento da infraestrutura textual e dos tipos de discurso e sequência escolhidos. Como se pode verificar pelo Quadro 3:

Quadro 3: Tipos de atividade que desenvolvem a capacidade discursiva

CAPACIDADE DISCURSIVA
(a) análise das características da infraestrutura textual de um gênero; (b) identificação do conteúdo do texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero; (c) reconhecimento do tipo de discurso ou de sequência abordados; (d) colocação de trechos do texto em ordem; (e) inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero.

Fonte: Borges (2015, p. 122)

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, esclarecemos os seguintes pontos:

Quadro 4: Tipos de atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva

CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	
(a)	Operações de conexão: atividades que envolvam o uso de conectivos que expressam causa, condição, dúvida, conclusão ou qualquer outra ligação de ideias entre as frases.
(b)	Coesão nominal: atividades que envolvam a retomada de elementos do texto por meio de pronomes e sintagmas nominais (anáforas)
(c)	Coesão verbal: atividades de reconhecimento de tempos verbais e suas funções dentro do contexto/gênero em que se inserem. Envolvem também aquelas em que se deve optar por um tempo verbal em vez de outro, para contribuir com a coerência temática do texto.
(d)	Vozes: atividades de reconhecimento das vozes presentes no texto (autor, personagens, e outras), além de avaliações do autor/personagens sobre o conteúdo temático.
(e)	Escolhas lexicais: atividades relacionadas à inferência de significados, ao reconhecimento de termos sinônimos que possam ser utilizados sem alteração ao contexto estabelecido ou identificação de palavras que completem o sentido veiculados.
(f)	Construção de enunciados: atividades relacionadas à construção de orações e períodos.

Fonte: Borges (2015, p. 123)

Para as questões que envolvem a junção das três capacidades de linguagem - ação, discursiva e linguístico-discursiva, Borges (2015) manteve a descrição elaborada por Labella-Sánchez (2007), como se verifica no Quadro 5:

Quadro 5: Tipos de atividades que desenvolvem as três capacidades engrenadas

AS TRÊS CAPACIDADES ENGRENADAS: CAPACIDADE DE AÇÃO, DISCURSIVA E LINGUÍSTICO DISCURSIVA	
-	As questões são elaboradas testando o conhecimento que o aluno tem das três capacidades de linguagem. Deste modo, as questões vão exigir, de forma concomitante, que o aluno: • Compreenda o contexto geral, recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele (bastante uso de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas); • Perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto; • Perceba a intenção do produtor; • Conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações; • Conheça os elementos linguístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenha dentro do texto, de acordo com as características do gênero.

Fonte: Borges (2015, p. 123)

Nas análises de material didático propostas por Borges (2015), a autora encontrou questões que não exigiam a mobilização de conhecimentos relacionados a nenhuma das capacidades de linguagem. De acordo com Labella-Sánchez (2007), este tipo de atividade pode ser classificada em dois grupos: **leitura como processo de decodificação** e **conhecimento metalinguístico**.

Assim, pensando que nem todas as atividades podem propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, Borges (2015) utilizou em sua análise a classificação proposta por Labella-Sánchez (2007), classificação esta que também adotaremos caso apareçam casos semelhantes durante a aplicação de nossa atividade.

Quadro 6: Atividades que mobilizam outros tipos de conhecimento

Leitura como processo de decodificação	- busca e localização de informações sem muita complexidade na linguagem utilizada nas alternativas (paráfrases muito simplificadas que não levam à produção de novos significados, pois não exploram as informações implícitas disponíveis no texto) - questões ou alternativas-questões que levam a localizar apenas as informações explícitas relendo o texto ou parte dele e comparando-as ao conteúdo das alternativas.
Conhecimento metalinguístico	Gramática teórico-normativa
	Conhecimento lexical
	Tradução

Fonte: Labella-Sánchez (2007, p. 111)

1.3 Conceitos de Letramento e seus Desdobramentos

Street (1984) define letramento como “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Para Luke e Freebody (1997); Cervetti *et alii* (2001), letramento é a construção de sentidos decorrentes de práticas sociais e culturais, dependente de recursos discursivos intertextuais do leitor que podem não ser, necessariamente, os mesmos do autor, motivo pelo qual podem emergir, durante a leitura do texto, diferentes formas de significação.

Barton e Hamilton (2000) apontam que os letramentos, segundo a perspectiva dos New Literacy Studies, envolvem um conjunto de práticas sociais observadas em eventos mediados por textos escritos, padronizados por instituições sociais e permeados por relações de poder. Considerando que os letramentos são situados historicamente e

estão associados a diferentes domínios da vida, observa-se que as práticas que os constituem estão em constante transformação, incluindo processos de aprendizagem formal e informal de construção de sentidos.

No Brasil, o termo letramento passou a ser usado como tentativa de diferenciar os estudos sobre a alfabetização, como faz Soares (1998, p. 16) ao afirmar que “alfabetizar é ensinar [alguém] a ler (e também a *escrever*)”, e letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Para Rojo (2002, p.32), “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura,” definidas como práticas localizadas e socio-historicamente (re)produzidas. Kleiman (2008) explica que os estudos sobre o letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (KLEIMAN, 2008, p. 16) e que, aos poucos, esses estudos foram aumentando para descrever as condições de uso da escrita. A autora ainda afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19)

Dessa afirmação, compreendemos que as práticas de letramento são determinadas socioculturalmente, de forma que os significados da escrita dependem dos seus contextos e das instituições onde foi adquirida, sendo assim, de acordo com Kleiman (2008, p. 38), fundamentada nos estudos de Street, as “práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” Dessa forma, enquanto práticas sociais, essas práticas de letramento não estão restritas apenas à escola.

Além disso, quando nos embasamos nessa definição visamos uma educação que compreenda os conhecimentos dos alunos e entenda o processo de ensino e aprendizagem como uma construção de saberes na qual o aluno, assim como o professor precisa ser um sujeito ativo.

A partir dos Novos Estudos de Letramentos, o termo letramento começou a ser pluralizado, ou seja, não há apenas um letramento, mas vários tipos ou práticas de letramento, o que consequentemente leva à adjetivação do termo para especificar essas

novas formas de práticas letradas. Nesse sentido, Tinoco (2008, p. 115) afirma que “[...] não há ‘UM’ letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizada de ensino-aprendizagem, mas diferentes letramentos.”. Por isso, quando se fala em ‘letramento’, nem sempre se está falando do mesmo conceito. O mesmo acontece com a palavra *literacy*, em língua inglesa; Kress (2003) abre uma discussão que é bastante relevante para se refletir acerca dos diferentes sentidos que o termo pode assumir em diferentes contextos:

Claro que podemos tentar insistir que, como a língua inglesa já possui hegemonia mundo afora, a palavra inglesa *literacy* também deveria ser utilizada em larga escala, ou que outras línguas deveriam ao menos produzir traduções desta palavra, como a palavra letramento no português brasileiro, ou a palavra Literalit e nos contextos de língua alem a. Claro que podemos refletir sobre o que as diferenças em nomenclatura realmente significam, e se o uso deliberado da palavra inglesa *literacy* em todos os contextos de comunicação, ou em outras culturas, suas línguas e suas formas de representação, mostrasse realmente o melhor caminho a seguir. Um vasto número de significados   atribuído a essa palavra; em contextos angl fonos⁸, ela pode significar qualquer coisa entre ‘fazer conexões corretas entre as letras de um texto escrito e os sons da fala’ ou ‘ser capaz de fazer leituras de texto para a elite, que estejam de acordo com a cultura leitora elitista’. Quanto mais significados se atribui a um termo, menos sentido ele carrega⁹. (KRESS, 2003, p. 22)

No Brasil, em virtude da tendência de não mais se utilizar os termos ‘alfabetização’ ou ‘alfabetizar’, a palavra letramento se tornou um termo ao qual se atribuem vários significados e, como a palavra *literacy*, tanto pode ser utilizado para designar um processo ainda um tanto mecanicista de ensino de leitura e escrita, baseado em decodificação e busca de significados ‘prontos’, quanto um processo mais politizado e crítico, com base na construção de sentidos.

⁸ Anglofonia   o conjunto de identidades culturais existentes em países falantes da língua inglesa como África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos da América, Grã – Bretanha, Nova Zelândia, Jamaica e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo.. dentre dessa região linguística, localiza-se a América Anglo-Sax nica. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anglofonia> (acesso em 25/02/2019).

⁹ Minha tradução do original: “Of course, we could attempt to insist that as the English language already rules the world, the English word *literacy* should do also, or that other languages should at least produce translations of this word, as in letramento in (Brazilian) Portuguese, or Literalit e in German-speaking contexts. Of course, we might reflect on what the differences in naming actually mean, and whether the extension of the English word *literacy* to all contexts of communication, or to other cultures, to their languages and to their ways of representing, is really the best way to go. A vast range of meanings is gathered up in the word; in anglophone contexts it can be anything from ‘making reliable links between the letters of a written text and the sounds of speech’ to ‘being able to make readings of texts to the elite, which conform to the readings of the elite culture’. The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has”.

Baseados nas discussões sobre letramentos, acredita-se que, para trabalhar leitura na perspectiva do letramento, ou seja, direcionar o trabalho para uma visão de leitura como prática social, é necessário que o professor procure interligar textos, questões de leitura e discussões sobre o que foi lido, tendo como principal meta aprendizagem como função social. Considerar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais pode ser o primeiro passo para a concretização dessa meta, já que no dia-a-dia estamos lidando com essa diversidade de gêneros (KLEIMAN, 2005). Ter a consciência de como esses gêneros são elaborados e produzidos e por que o são, poderá provocar, em seus leitores, o posicionamento crítico diante da diversidade de informações expostas a todos nós, a toda hora e em todo lugar, assim como incentivar a mobilidade social, como a capacidade de se tornar um usuário da linguagem capaz de agir socialmente no mundo.

Menezes de Sousa e Andreotti (2007) propuseram um trabalho com foco em letramentos críticos no Centro de Estudos para a Justiça Global e Social (CSSGJ), na Universidade de Nottingham, na Inglaterra, com uma metodologia de aprendizagem chamada OSDE – Open Spaces for Dialogue and Enquiry¹⁰ - (Espaços Abertos para Diálogos e Questionamentos). Trata-se de uma metodologia que não se atém a uma disciplina curricular específica, podendo ser utilizada em várias áreas do conhecimento, como uma maneira reflexiva e crítica de construir conhecimentos através de questionamentos que chamam a atenção para questões sociais e para reflexões a respeito de que lugar o aprendiz ocupa socialmente, porque pensa como pensa, como pensaria se estivesse em outra situação ou outra condição social, entre outras. Menezes de Souza e Andreotti propõem que essa metodologia seja utilizada pelas escolas de ensino formal, não apenas no Reino Unido, mas em qualquer outro país, já que não se trata de um currículo disciplinar ou de uma receita a ser adotada sem adaptações, mas de uma filosofia educacional na qual o currículo se baseie em questionamentos, de forma que os alunos possam fazer conexões entre suas próprias experiências e as experiências de outras pessoas ou de outros povos, aprendendo a ver a sociedade criticamente e buscando a justiça social. As evidências do acompanhamento de implementação desta metodologia, segundo os autores¹¹, revelam resultados por ela considerados importantes para um processo educacional significativo, tais como: participação ativa dos alunos no

¹⁰ <http://www.osdemethodology.org.uk/>

¹¹ Fonte: <http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osdebooklet.pdf>

processo de aprendizagem; desenvolvimento de melhores habilidades comunicativas; respeito a si mesmo e aos colegas e professores, o que gerou maior autocontrole e competência para lidar com questões complexas, como o *bullying*¹².

A nosso ver, a contribuição de Menezes de Souza e Andreotti (2007) para os estudos dos letramentos críticos mostra-se bastante importante no sentido de apontar para uma prática antes considerada negativa pelas metodologias tradicionais de aprendizagem – o questionamento, o qual costumava ser visto como possibilidade de conflito ou de falta de controle, e que terminou por trazer, no caso de sua pesquisa, o resultado oposto, ou seja, maior autocontrole, respeito e autonomia entre os alunos.

Cremos que o questionamento seja a peça fundamental para promover reflexões sobre maneiras de ver o mundo e caminhar no sentido de colocar os próprios valores em perspectiva.

Com base nessas premissas, o processo de letramento, conforme utilizado nesta pesquisa, vai além de promover oportunidades para construir sentidos e/ou produzir um texto. Trata-se de um processo de instigar a fazer uso da leitura e da escrita para as mais diversas práticas sociais, incorporando esses usos e tornando-se autônomo para transitar pelos mais variados tipos de texto, construindo sentidos, consciente de que essa construção passa pelas visões de ver o mundo do leitor. E, uma vez que as práticas de leitura e escrita nos dias de hoje, onde as novas tecnologias fazem parte da vida cotidiana, são multimodais, ou seja, integram os mais diversos tipos de texto – texto escrito, imagem, som, gestual, entre outros (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; MANOVICH, 2001; CASTELLS, 1999), o processo de letramento requer que se transite pelas multimodalidades, conhecendo as diferentes formas que a linguagem assume em diferentes mídias. Por exemplo, quando a mesma matéria publicada em um jornal impresso é publicada em um *site* desse jornal, em ambas as mídias há texto escrito e imagens; porém, com características diferentes.

A esse respeito, Braga (2005) aponta para as mudanças que a linguagem sofreu ao ser adaptada ao meio digital, desencadeando o surgimento de novos gêneros textuais

¹² *Bullying* é um termo em inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender. (Fonte: www.wikipedia.com)

e, portanto, da necessidade de novas formas de ler e de escrever. No texto digital, segundo a autora, a tela ‘imaterializa’ o texto, fazendo com que o leitor não tenha a noção do todo, que costuma ter ao manusear o texto impresso. Outra mudança apontada pela autora refere-se ao fato de que os textos passam a ser organizados em unidades menores, acessados de forma dinâmica através de *links* digitais, cabendo ao autor “construir segmentos textuais que tenham um sentido completo e que permitam a construção de relações de sentido, mesmo se acessados em uma ordem diferente” (BRAGA, 2005, p. 758). E saber transitar entre os textos multimodais, presentes em diversos tipos de mídias, construindo sentidos para eles e sendo capaz de criar seus próprios textos, requer um tipo de letramento que vem sendo chamado de multiletramento.

Com relação ao conceito de letramento em língua estrangeira, consideramos as contribuições de Kern (2000) de grande importância. Para o autor, o

letramento é o uso de práticas socialmente, historicamente e culturalmente situadas de criar e interpretar significados por meio de textos. Envolve, pelo menos, uma consciência tácita das relações entre as convenções textuais e seus contextos de uso e, idealmente, a habilidade de refletir criticamente sobre essas reflexões. O letramento é dinâmico – não estático – e variável entre as comunidades discursivas e as culturas. Relaciona-se uma grande variedade de habilidades cognitivas, ao conhecimento de gêneros e conhecimentos culturais¹³ (KERN, 2000, p. 16, tradução nossa).

Como o letramento se dá por meio da leitura e da interpretação de textos, a noção de texto apresentada será a utilizada pelo autor, que ajudará a compreender melhor as concepções adotadas por essa linha de estudos. Kern (2000) define o texto como “um artefato físico da linguagem” ou como “informações linguísticas concretas e observáveis disponíveis para a interpretação”. O autor explica o discurso como a realização dinâmica dos textos, como atos expressivos e comunicativos, compostos pelo texto e pelos processos sociais e cognitivos que envolvem a negociação de significados, conforme a produção e a interpretação de textos. Dessa forma, ler e escrever são dados como processos cognitivos e sociais, não sendo apenas o reconhecimento das funções linguísticas que compõem os textos.

¹³ Literacy is the use of socially – historically -, and culturally – situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. (...) Literacy is dynamic – not static – and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of genres, and on cultural knowledge.

Segundo o autor, letrar-se é mais que converter sinais gráficos: é conhecer a linguagem e como ela é usada. É pensar na leitura e na escrita em um nível discursivo e entender as relações existentes entre os textos e os gêneros textuais. Esse tipo de leitura exige uma participação ativa do leitor, pois

ler é um processo do pensamento no qual os leitores devem relacionar os símbolos escritos que percebem ao conhecimento da língua, dos textos, dos conteúdos e do mundo, para trazer significados ao texto. Ler, portanto, é mais inferência e síntese de significados. Exige elaboração de representações mentais e consonância de expectativas com as características dos textos – tudo isso influenciado pelos valores, atitudes e crenças do leitor (KERN, 2000, p. 29, tradução nossa¹⁴).

Tendo em vista que esta pesquisa se propõe a analisar as capacidades de linguagem através do ISD e verificar se essas capacidades colaboram com as práticas de letramento, entendemos que a atividade de tradução de legendas em ambiente multimodal, proposta por esta pesquisa, pode ser considerada uma prática de letramento, visto que envolve leitura e a apropriação da linguagem escrita em LM e LI, direcionadas às práticas sociais e culturais não focadas no indivíduo.

1.3.1 Práticas e eventos de Letramento

Como vimos, o letramento deve ser considerado como situado nas práticas sociais de uma determinada comunidade. Soares (1998) esclarece que, assim, o letramento deve ser definido como aquilo que “as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico”, ou seja, letramento está ligado à maneira, ou maneiras, como os indivíduos de uma determinada comunidade exercitam, no dia a dia, suas habilidades de leitura e escrita.

A noção de eventos e práticas de letramento surgiu a partir do conceito de letramento como práticas sociais. Esses dois termos podem ser esclarecidos quando pensamos em letramento na perspectiva de Barton e Hamilton (2000). As práticas e os

¹⁴ Reading is a *thinking* process through which readers must relate the written symbols they perceive to their knowledge of language, of texts, of context areas, and of the world, in order to bring meaning to a text. Reading therefore does more than establish links between words and referents; it requires prediction, inference, and synthesis of meaning. It requires elaboration of mental representations, and reconciliation of expectations which features of the text – all influenced by the reader’s values, attitudes, and beliefs.

eventos de letramento são concebidos no plural, devido a ideia de que há diferentes letramentos associados a diferentes agências de letramento, como a escola, a família, a igreja, etc (BARTON, 1994; KLEIMAN, 2004). Dessa maneira, Barton (2007, p. 36) defende que “há padrões comuns no uso da leitura e da escrita em situações específicas. As pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade. É válido referir-se a estas formas de usar o letramento como práticas de letramento¹⁵”.

Brandt e Clinton (2002) atentam para as diferenças entre os termos “eventos de letramento e “práticas de letramento”¹⁶, dois termos importantes que marcam a história das teorias sobre novos letramentos.

Heath (1983) definiu eventos de letramento como uma “ocasião em que algo escrito integra a natureza das interações dos participantes e suas interpretações de significado”. Street (1984) referiu-se a práticas de letramento como uma maneira de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” de uma determinada comunidade. Diferenciando os dois termos, Brandt e Clinton (2002) afirmam que um evento de letramento é uma ação social que acontece em torno de um texto escrito que influencia na maneira como as pessoas interagem, e uma prática de letramento é um “conceito mais abstrato, normalmente tratado como as coisas padronizadas, recorrentes e socialmente reguladas que as pessoas fazem como letramento, assim como o significado cultural atribuído a essas ações” (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 342). Para os autores, eventos de letramento constituem ações observáveis, enquanto práticas de letramento são mais abstratas e nem sempre são observáveis.

Para Barton (1994), o letramento é uma “atividade social e pode melhor ser descrito em termos das práticas de letramento de que as pessoas se utilizam nos eventos de letramento”. O autor acredita que os eventos de letramento estão inseridos em nossas atividades mentais e são formados por nossa consciência, nossas intenções e nossas ações. Além disso, para ele, “qualquer evento de letramento tem uma história, tanto no nível pessoal quanto no nível cultural” (BARTON, 1994, p. 35), visto que esses eventos são construídos a partir de eventos passados registrados em nossas histórias individuais e sociais. Alguns exemplos de eventos de letramento são, segundo Barton (1994), um adulto lendo uma história para uma criança, um homem discutindo o conteúdo de uma

¹⁵ “There are common patterns in using Reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity. It is useful to refer to these ways of using literacy as literacy practices.”

¹⁶ Tradução dos termos originais de “*literacy event*” e “*literacy practice*”.

notícia de jornal com um amigo ou tomando nota de um recado para seu filho. Eventos de letramento podem ou não estar ligados a situações que envolvem aprendizagem do letramento.

O autor discute, ainda, a noção de práticas de letramento que, na visão do mesmo, são “as práticas sociais associadas à palavra escrita” (BARTON, 1994, p. 37). O autor explica que as práticas de letramento constituem os vários eventos de letramento que ocorrem no nosso dia a dia. Em cada evento de letramento, fazemos uso de várias práticas de letramento desenvolvidas e/ou aprendidas durante nossa experiência a partir do conjunto de práticas sociais de nossa cultura. No exemplo em que o adulto lê uma história para uma criança, citado anteriormente, ambos podem fazer uso de várias práticas de letramento típicas de sua cultura durante esse evento de letramento: por exemplo, o adulto pode perguntar à criança o que ela acha que vai acontecer em seguida, a criança pode responder ou pode perguntar o significado de uma determinada frase que ela não compreendeu. Todas essas práticas, e outras que poderiam ocorrer, constituiriam as práticas de letramento ocorridas durante o citado evento de letramento. Para Barton (1994), ver as práticas de letramento a partir do ponto de vista dos eventos de letramento que ocorrem em nosso dia a dia e compreender como elas são aprendidas e reproduzidas a partir do conjunto de nossas práticas sociais, pode ajudar a compreender “como as instituições sociais e as relações de poder que elas embasam estruturam nossos usos da linguagem escrita” (BARTON, 1994, p. 37).

Portanto, práticas de letramento são as formas de usar leitura e escrita em situações específicas. Essa definição leva-nos a entender que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto e que, por exemplo, a forma de usar a leitura e a escrita na escola configura o que se denomina prática de letramento escolar. Kleiman (2004) também defende que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. (KLEIMAN, 2004, p. 21)

Os eventos, por sua vez, “incluem quaisquer ocasiões do dia-a-dia em que a palavra escrita tenha uma função¹⁷” (BARTON, 1994, p. 35). Kleiman (2004)

¹⁷ “...there are all sorts of occasions in everyday life where the written word as a role. We can refer to these as literacy events”.

caracteriza eventos de letramento como “as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interpretação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Cada evento exige práticas diferentes de letramento. Os eventos, assim como as práticas, estão relacionados a aspectos sociais, culturais e históricos.

Assim, entendemos que práticas e eventos de letramento são, ao mesmo tempo, individuais e sociais. Individuais porque os participantes do evento efetivam as práticas ao agir de certa forma e não de outra; assim como são os participantes quem realizam os eventos de letramento. No entanto, as formas de agir diante da escrita ou a realização de eventos de letramento não são totalmente controladas pelos participantes, uma vez que elas são cultural, social, histórica e ideologicamente determinadas.

Barros (2009) assevera que práticas sociais são sempre perpassadas por práticas de linguagem, as quais, por sua vez, se configuram em termos de gêneros textuais. Marcuschi (2007) explica que os gêneros textuais são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas”, como o conteúdo, as propriedades funcionais e o estilo, dentre outras. Podemos definir, então, a sala de aula de inglês como língua estrangeira como um evento de letramento que, pelo menos em tese, envolve uma situação de aprendizagem do letramento e que possui, portanto, suas próprias práticas de letramento socialmente construídas ao longo da história do ensino de línguas no Brasil e no mundo.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) buscaram contribuir, em seus estudos, com a compreensão de critérios utilizados na elaboração dos instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos, especificamente o SAEB¹⁸ e o PISA¹⁹, de forma a explicitar as concepções de letramento que fundamentam os mesmos e evidenciar como as diferenças dessas duas avaliações se refletem na noção de letramento. De acordo com os autores, o PISA “tem uma preocupação principal e bem salientada com a dimensão social da leitura (uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e eficiência,

¹⁸ O SAEB é uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e destinada a fornecer informações sobre qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, bem como a professores, visando ao aperfeiçoamento das políticas e do sistema de ensino básico (Pestana, 1998).

¹⁹ O PISA é uma avaliação internacional que realizou o seu primeiro exercício em 2000, quando foram aplicados testes a amostras de jovens de 15 anos matriculados em escolas, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Ao todo, nesse ano, participaram mais de 200 mil alunos em 32 países.

posicionamento)”, avalia, também, “conhecimentos e habilidades de leitura que são necessários em situações da vida real” e ainda busca verificar as habilidades dos estudantes para realizar uma variedade de tarefas de leitura.

Por isso, buscou-se nos referenciais teóricos do PISA 2015 a definição de letramento em leitura, como “compreender, usar e refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*).

Dessa forma, será apresentado o Quadro 7, com os Níveis de Proficiência em Leitura do PISA (2015), para relacionar essas habilidades com os critérios de letramento.

O PISA descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades desenvolvidas pela escola e transpõe-nas em três subescalas, relativas à identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão, desdobrados em cinco níveis de proficiência. Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) afirmam que a reflexão, no quadro de referência do PISA, “envolve o trabalho do leitor com seu conhecimento, suas ideias e atitudes externas ao texto a fim de relacionar a informação nova do texto com suas experiências e referências”. (p.99).

Quadro 7: Descrição dos sete níveis de proficiência em leitura – PISA 2015

Nível	Características das tarefas
6 Maior que 698	Nesse nível, as tarefas normalmente requerem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, e que demonstre a compreensão completa e detalhada de um ou mais textos, podendo envolver a integração de informações de mais de um texto. Podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes relevantes, e produza categorias abstratas para interpretação. Tarefas de refletir e analisar podem solicitar que o leitor levante hipóteses sobre ou avalie criticamente um texto complexo sobre um assunto desconhecido, levando em consideração critérios ou perspectivas múltiplos e aplicando interpretações sofisticadas externas ao texto. Uma condição marcante para tarefas de localizar e recuperar nesse nível é a precisão da análise e a atenção refinada a detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5 Entre 626 e 697	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize informações profundamente integradas, inferindo sobre quais informações no texto são relevantes. Tarefas de refletir pedem avaliação crítica ou levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. Tanto tarefas interpretativas como reflexivas exigem uma compreensão total e detalhada de texto com conteúdo ou forma não familiar. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas nesse nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e

4 Entre 553 e 625	organize diversos fragmentos de informação integrada. Algumas tarefas nesse nível exigem interpretação do significado de nuances da linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas interpretativas nesse nível exigem que o leitor use conhecimento público ou formal para levantar hipóteses ou analisar criticamente um texto. O leitor deve demonstrar uma compreensão precisa de textos longos ou complexos cujo conteúdo ou forma podem não ser conhecidos.
3 Entre 481 e 552	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça a relação entre vários fragmentos de informação que devem satisfazer múltiplas condições. Tarefas interpretativas exigem que o leitor integre várias partes do texto a fim de identificar a ideia principal, entender a relação ou construir o significado de uma palavra ou oração. O leitor deve considerar muitas características textuais ao fazer comparações, diferenciações e categorizações. Em geral, a informação exigida não é relevante, há muita informação concorrente ou o texto apresenta outros obstáculos, tais como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de maneira negativa. Tarefas reflexivas nesse nível podem solicitar correlações, comparações e explicações ou exigir que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas exigem que o leitor demonstre uma compreensão refinada do texto em relação a conhecimentos do cotidiano. Outras tarefas não requerem uma compreensão detalhada do texto, mas pedem que o leitor explore um conhecimento menos comum.
2 Entre 407 e 480	Nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.
1 a Entre 335 e 406	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
1 b Entre 262 e 334	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um único fragmento de informação explícita em uma posição evidente em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos – por exemplo, uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece ajuda para o leitor, tal como a repetição da informação, apresentação de figuras ou símbolos conhecidos. Há um mínimo de informação concorrente. Em tarefas que exigem interpretação, o leitor pode precisar fazer correlações simples entre fragmentos de informações adjacentes.
Abaixo de 1 b	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: OCDE/PISA 2000.

Soares (1999, p. 66-67) distingue

duas principais dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p.5), à ‘simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever’. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se

ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social.

O PISA busca verificar as habilidades dos estudantes para realizar uma variedade de tarefas de leitura. Para isso, são simulados vários tipos de tarefas exigidas por situações autênticas de leitura. As escalas consideram como habilidades essenciais de leitura aquelas exigidas pela sociedade contemporânea: recuperar informação de vários tipos de textos, interpretar o que se lê e refletir sobre a leitura. Entende-se como recuperar informação o ato de localizar uma ou mais informações no texto; já a habilidade de interpretar é definida como construir significado, incluindo a produção de inferências, para uma ou mais partes do texto; e, finalmente, refletir sobre o texto é relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e ideias próprios. Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) complementam

a ênfase do PISA na dimensão social do letramento pode ser percebida nos gêneros textuais e no tipo de perguntas feitas aos alunos que exploram esses textos. O PISA lança mão de diversos gêneros cuja leitura costuma ser exigida pela sociedade ocidental, entre os quais, podemos citar como exemplo, formulário de emprego, formulário de compras, contos, tabelas de aeroportos, reportagens de jornais e revistas, entrevistas, propagandas, além de muitos outros. As questões utilizadas na prova do PISA refletem, além da preocupação com as habilidades de leitura que o aluno desenvolveu, uma preocupação com sua capacidade de colocar em prática essas habilidades quando lida com textos do cotidiano. (BONAMINO, COSCARELLI E FRANCO, 2002, p.101)

Apesar do estudo dos autores citados ser anterior ao PISA 2015, comparando-se os quadros com os níveis de proficiência em leitura, percebe-se que as descrições não se tornaram muito diferentes e, por isso, acreditamos que os critérios de avaliação do PISA são os que mais se aproximam dos critérios para análise das práticas de letramento em leitura ao considerarmos que, na escala de proficiência do PISA, as habilidades de leitura são relacionadas à identificação e recuperação de informação, interpretação e também reflexão. Explora-se, dessa maneira, na avaliação, o “localizar informações no texto e construir significados, incluindo a produção de inferências, além da reflexão, que envolve o trabalho do leitor com seu conhecimento, suas ideias e atitudes externas ao texto a fim de relacionar a informação nova do texto com suas experiências e referências”. (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2002, p.101)

Ainda, de acordo com estudos realizados por Bonamino, Coscarelli e Franco, o PISA apresenta a verificação das habilidades relacionadas ao letramento na dimensão

social como prioridade, ou seja, a capacidade dos alunos de lidar com os textos, de diversos gêneros, presentes no cotidiano, em seus vários níveis, desde localizar informação explícita à análise crítica do texto, como forma de participarem da sociedade letrada e lidar com todas as consequências que possam advir disso. Por mostrar a importância do domínio da leitura e a necessidade de considerar as disciplinas num processo interdisciplinar, relaciona-se com o conceito de Letramento defendido por Soares (1999), em que não basta ao indivíduo saber ler superficialmente um texto, mas é preciso que seja capaz de fazer as inferências que o texto exige e relacioná-lo a outras áreas do conhecimento, reforçando o conceito da interdisciplinaridade.

Kern (2000), que visa definir o conceito de letramento, apresenta sete princípios que complementam sua definição e aquilo que o envolve.

(1) o letramento envolve *interpretação*: escritores e leitores participam de duplos atos de interpretação – o escritor interpreta o mundo e o leitor interpreta a interpretação do escritor com base na sua visão de mundo.

(2) o letramento envolve *colaboração*: escritores sempre escrevem para um público. Suas decisões sobre o que vai ser dito são baseadas no conhecimento desse público.

(3) o letramento envolve *convenções*: o modo como se escreve é governado por convenções culturais, que se desenvolvem com o uso e são modificadas por propósitos individuais.

(4) o letramento envolve *conhecimento cultural*: a leitura e a escrita funcionam dentro de sistemas particulares de atitudes, crenças, valores, costumes e ideias. Quem opera do lado de fora desse sistema corre o risco de interpretá-los mal.

(5) o letramento envolve *solução de problemas*: como as palavras estão sempre envolvidas em contextos linguísticos e situacionais, ler e escrever envolvem descobrir a relação entre palavras, significados e mundos reais e imaginários.

(6) o letramento envolve *reflexão e autorreflexão*: leitores e escritores pensam sobre a língua e suas relações com o mundo e com eles mesmos.

(7) o letramento envolve *uso da língua*: não se pensa apenas no sistema escrito e nem apenas no conhecimento lexical e gramatical, exige-se o conhecimento de como a língua é usada em contextos falados ou escritos para a criação de discurso.

Apresentados os sete princípios, concorda-se que a visão de letramento apresentada por Kern (2000) combina um focar no uso da língua em contextos sociais e na reflexão ativa de como os significados são construídos e negociados em atos de comunicação específicos. Letrar-se não é tanto uma questão de atingir um determinado nível de leitura e escrita, mas sim um processo de engajamento contínuo de uso da leitura e escrita como ferramentas de pensamento e aprendizagem para expansão do conhecimento de si e do mundo.

Quando aos eventos de letramento, Kern (2000) afirma que os alunos devem ser engajados em eventos de letramento reais, dessa forma, não mais aprendendo apenas vocabulário e gramática, mas também aprendendo sobre os discursos e os processos nos quais eles são criados. No caso do letramento em LE, os textos fornecerão meios para que os alunos se posicionem entre duas línguas, dois pontos de vista e duas culturas. O autor também aponta para a importância de se despertar o conhecimento prévio do aluno, pois ele afeta sua interpretação e afirma também que o reconhecimento do contexto influencia o entendimento do significado textual. O autor ainda destaca que ler textos que lidem com conteúdo familiar não apenas estimula a motivação, mas também permite a concentração na aprendizagem do vocabulário e colabora na fluência.

Sendo assim, acredita-se que as concepções de letramento de Kern (2000) muito se assemelham às concepções de leitura propostas pelo ISD e pode ser relacionada à escala de proficiência do PISA. Por isso, será apresentada a seguir a correlação entre as concepções e os eventos de letramento, a visão de leitura e as capacidades de linguagem propostas pelo ISD.

1.4 A correlação entre eventos de letramento e as capacidades de linguagem do ISD

Se a tarefa de definir letramento pode ser considerada complexa, a diversidade brasileira no que concerne às questões sociais, culturais, econômicas, históricas, geográficas, entre tantas outras, torna essa tarefa ainda mais árdua na hora de decidir como avaliar o letramento em alunos de todo o país ou de diferentes países.

Como citado anteriormente, a escala de proficiência do PISA apresenta a relação das habilidades de leitura à identificação e recuperação de informação, interpretação e também reflexão. Kleiman (2008) e Menezes de Souza e Andreotti (2007) consideram que o letramento acontece quando os aprendizes são capazes de construir sentidos decorrentes de práticas sociais e culturais, através das diferentes formas de significação de um texto, que deve estimular o posicionamento crítico diante da diversidade de informações que são expostas em nosso cotidiano, e incentivar a mobilidade social a fim de que o usuário da linguagem seja capaz de agir socialmente no mundo, a fazer conexões entre as suas próprias experiências e as experiências de outras pessoas.

Devido ao fato do ISD tomar os gêneros como instrumentos de ação no mundo e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ao possibilitar agir em diferentes práticas sociais, pode-se dizer que esse pressuposto teórico-metodológico se relaciona à abordagem do letramento sem fazer uso dessa nomenclatura, e compartilham a visão de linguagem de modo similar, ou seja, ambas têm uma visão social de linguagem.

Borges (2015) verificou que a abordagem dada à leitura na perspectiva do letramento proposta por Kern (2000) se assemelha aos pressupostos do ISD apresentados no *Decálogo para aprender a ler* de Cristovão (2001) e criou um quadro para demonstrar essas semelhanças. Borges afirmou que um dos pontos semelhantes diz respeito à questão da inserção dos alunos em práticas sociais autênticas (Kern, 2000), ou seja, a utilização de textos sociais (Cristovão, 2001), de modo que eles (re) conheçam o funcionamento interno (textual) e externo (contextual) dessas práticas de linguagem. Outro ponto em comum entre os estudos do letramento em LE e o ISD, com relação às atividades de leitura, é o reconhecimento da situação de comunicação. Schlatter (2009) afirma que é necessário o reconhecimento de quem fala, para quem, onde e como, além do reconhecimento do gênero textual a que o texto pertence. Esse reconhecimento pela perspectiva do ISD é proposto por Bronckart (2007) na fase anterior à análise do folhado textual, denominada de levantamento do contexto de produção.

Borges apresentou um quadro com as principais semelhanças e divergências entre o ISD e a abordagem ao letramento de Kern (2000):

Quadro 8: Comparação entre as abordagens de leitura em língua estrangeira pelo interacionismo sóciodiscursivo e pelos estudos do letramento de Kern (2000).

Item do <i>Decálogo</i>	Retomada da explicação pelo viés do Interacionismo sóciodiscursivo	Comparação com a abordagem ao letramento de Kern (2000)
Leitura e ação de linguagem	A ação de linguagem envolve os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático mobilizados durante a produção verbal.	Pensa na influência do contexto tanto para a produção quanto para a leitura dos textos.
Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros	O domínio de diferentes gêneros auxilia o aluno a entender o funcionamento da linguagem em diferentes situações.	O contato com diferentes gêneros possibilita a identificação das características de cada um, uma maior ampliação do conhecimento de mundo e de diferentes discursos.
Capacidades de linguagem	Ler demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem, que auxiliam na construção dos sentidos do texto.	Não faz menção das capacidades, mas sim aos conhecimentos linguísticos e discursivos que mobilizamos ao ler textos.
Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura	Mobilização de conhecimentos que colaboram para a construção dos sentidos do texto, como o lugar, o momento, o emissor e o receptor, tanto no sentido físico quanto no sociossubjetivo.	O autor destaca que o reconhecimento do contexto influencia no entendimento do texto. A leitura (e escrita) são atividades que envolvem relações, suposições partilhadas e convenções no nível social, além da imaginação, da criatividade e das emoções no nível pessoal.
Leitura e uso de textos sociais	Uso de textos autênticos, vindos de contextos reais para preparar o aluno para agir com a linguagem.	Kern (2000) se posiciona contra o uso de textos pedagogicamente elaborados, propondo o engajamento dos alunos em eventos de letramentos reais. Quanto a esse aspecto, as OCN afirmam que a leitura de textos didatizados não contribui para a formação de leitores, porque na maioria das vezes os textos são escritos utilizando apenas os tempos verbais e o vocabulário estudado.
Tipos de comparação construtivas	As comparações entre LM e LE podem ser benéficas devido às semelhanças em algumas formas gramaticais e na construção de alguns textos.	Afirma ser interessante apoiar na LM para auxiliar a interpretação dos textos em LE, mas explica que ser letrado em uma língua não necessariamente

		significa ser letrado na outra.
Progressão em espiral	Um mesmo objeto de ensino é revisto em diferentes etapas da aprendizagem e com diferentes níveis de complexidade.	Não menciona claramente essa questão, mas ao utilizar as categorias propostas pelo The New London Group, entendemos que uma categoria leva ao desenvolvimento da outra, que exige níveis de conhecimento diferentes, porém complementares.
Complexidade da tarefa	Ao contrário de partir de tarefa mais simples para as mais complexas, propõe partir do texto global para as partes mais simples, como os itens lexicais.	Pensa na criação de atividades controladas para o desenvolvimento da tarefa, isto é, não ensinar primeiro o vocabulário ou a gramática a serem abordados no texto.
Uso de recursos pedagógicos para a mediação	Uso de diferentes recursos que possibilitam a negociação de sentido por parte dos leitores. Alguns exemplos dados são a repetição em voz alta, a leitura em conjunto e o uso de textos de assuntos conhecidos.	O autor menciona principalmente o trabalho com textos de temas conhecidos, aborda que outras modalidades podem ser utilizadas e também propõe como uma das categorias de atividades a escrita de diários de leitura.
Processo colaborativo e método indutivo	O professor propicia a criação de oportunidades de aprendizagem, fornecendo ferramentas para a compreensão. Também é visto como o par mais experiente, que orienta o aluno na realização de suas tarefas.	O professor não é a principal fonte de conhecimento, mas fornece a ajuda necessária para que o aluno reflita sobre os significados expressos nos textos. Além disso, é o responsável pela seleção dos materiais e das atividades a serem utilizadas.

Fonte: Borges (2015)

Ao considerarmos critérios para análise das capacidades de linguagem do ISD, encontramos relação entre as concepções de letramento e os tipos de atividades que exigem a utilização dessas capacidades no aprendiz.

De acordo com os quadros apresentados nesta seção, de Borges (2015) e Cristóvão e Stutz (2011), ao realizar inferências sobre o texto, pensando sobre o assunto abordado, quem escreve o texto e a quem o mesmo se dirige, assim como quando o leitor traz seu próprio conhecimento de mundo e relaciona suas experiências às experiências de outros povos, percebe-se conceitos de letramento relacionados às **capacidades de ação**. Ao identificar o conteúdo do texto e localizar informações

explícitas no mesmo, esse conceito de letramento pode ser correlato à **capacidade discursiva**. E ao refletir sobre o texto, compreender os elementos operantes na construção do mesmo, reconhecer as diferentes vozes que compõem esse texto, a fim de se posicionar criticamente, categorizam-se as **capacidades linguístico-discursivas**.

Quadro 9: Correlação entre as práticas de letramento e as capacidades de linguagem do ISD

Eventos de Letramento	Capacidades de linguagem
• Construção de sentidos decorrentes de práticas sociais e culturais; • Fazer conexões entre as suas experiências e as experiências de outros povos; • Aprender a ver a sociedade criticamente;	• Capacidades de ação;
• Localização de informações explícitas no texto;	• Capacidades discursivas;
• Posicionamento crítico diante da diversidade de informações expostas, através do reconhecimento e domínio das operações que contribuem para a elaboração de gêneros textuais;	• Capacidades linguístico-discursivas;

Fonte: Própria, baseada em Kleiman, 2008; Menezes de Souza e Andreotti, 2007; Bronckart (2008) e Cristóvão e Stutz (2011).

Dessa forma, o quadro apresentado anteriormente demonstra a relação entre conceitos apresentados por pesquisadores em letramento (Kern, 2000; Kleiman, 2008, Menezes de Souza e Andreotti, 2007 e a escala de proficiência em Leitura do PISA, 2015) e as capacidades de linguagem categorizadas pelo ISD, para que se possa perceber que a leitura, mesmo em Língua Inglesa, ao ser abordada pelas concepções do Letramento, também podem despertar capacidades de linguagem a fim de permitir a relação entre os textos e as formas de ser, pensar, agir e sentir de quem produz e de seus leitores, assim como a construção de mapas semânticos, a relação entre os aspectos

macro e a realidade individual, o engajamento em atividades de linguagem e o posicionamento sobre relações de texto-contextos.

É importante destacar que alguns desses itens serão retomados na análise dos dados, apontando quais dos seus pontos puderam ser identificados, mas antes serão explicitados os diferentes conceitos de tradução, de forma sucinta, a fim de relacionar a atividade de legendagem com o processo de tradução e leitura sugeridos pela atividade.

1.5 Tradução Audiovisual

De acordo com Silva (2009), no campo da tradução audiovisual, o leque de modalidades textuais é amplo mas, ao dividir os segmentos da tradução audiovisual em legendagem, dublagem, voice over e closed caption, para citar apenas os mais conhecidos, as pesquisas encontram grande carência em metodologias e teorias.

O conceito de tradução é amplo, pois não se limita a um campo específico, mas inclui diversas modalidades como a tradução audiovisual, tradução simultânea, tradução de revista em quadrinhos, desenhos, etc. Um dos grandes responsáveis pela ampliação das modalidades em tradução é o desenvolvimento da tecnologia, devido ao número e qualidade dos trabalhos traduzidos. As pesquisas também ganharam espaço entre os teóricos, pois não era mais possível ignorar a imensidão da comunicação em massa e o seu alcance frente à mídia. Gottlieb (1997) aponta sua preocupação quanto à importância da tradução audiovisual: “Na expansão rápida da literatura de legendagem, muitos autores – praticantes ou teóricos – preocupavam-se em definir legendagem como um tipo de tradução”²⁰ [tradução própria].

Silva (2009) expõe, em sua dissertação, os principais modos da tradução audiovisual como:

- a) dublagem;
- b) *voice-over*;
- c) legendagem e
- d) *closed-captions*;

²⁰ In the rapidly expanding literature on subtitling, many authors – be they practitioners or theorists – refrain from defining subtitling as a type of translation.

A autora acima citada explica que dublagem é a modalidade de tradução audiovisual em que o texto visual permanece inalterado e se substitui o texto oral original por outro texto oral em diferente língua. *Voice-over* se dá de maneira que o texto oral original não é apagado, apenas transmitido em volume mais baixo para que o texto oral traduzido seja sobreposto. Essa modalidade é comumente utilizada em documentários. Legendagem ocorre quando o texto audiovisual original não é alterado e utiliza-se o texto escrito, que é transmitido simultaneamente à fala, em língua alvo. Os maiores cuidados a serem observados são na sincronização da fala com o texto respectivo e no conteúdo reduzido que a legenda comporta. E os *closed-captions* são uma modalidade de grande ênfase para alguns estudiosos devido a sua capacidade de inserção de uma parte da população deixada de lado. Não deixa de ser uma forma de legendagem, já que seu texto oral também se dá por meio de texto escrito. Isso significa que o *closed-caption* não apenas ocorre como tradução, mas também na língua nativa, focando seu público nos portadores de algum grau de deficiência auditiva. As legendas fechadas, além da tradução do texto oral, apresentam os ruídos, os sons emitidos pelas pessoas (ronco, suspiros, interjeições, etc), e a trilha sonora, transcritos de forma que os deficientes auditivos e portadores de deficiência leve possam desfrutar dos programas e filmes mais integralmente. No momento, somente a Rede Globo possui alguns programas legendados, que podem ser acessados por meio de uma tecla CC (*closed caption*) ou de um dispositivo chamado decodificador de legenda.

Nesta pesquisa a atividade proposta envolve a tradução por meio de legendas, ou seja, a legendagem. A investigação sobre o uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de LE vem sendo realizada, há décadas, relatando alguns dos fatores que influenciam essa aprendizagem, bem como os ganhos que os alunos de LE podem ter ao serem expostos a esse tipo de material. Neves (2004), por exemplo, assegura que um dos principais motivos para se usar a tradução audiovisual (doravante TAV) no ensino de LE está no lúdico e na forma holística em que a língua é trabalhada. Com efeito, diversas pessoas usam os filmes como forma de entretenimento e, ao assistir a um filme legendado, estão expostas a quatro tipos de informações distintas: àquelas de ordem verbal escritas, às de ordem verbal faladas, às de ordem não verbal sonoras e às de ordem não verbal visuais (ZABALBEASCOA, 2008). De acordo com Sousa (2016), são essas informações que tornam o texto audiovisual legendado uma ferramenta promissora ao ensino e aprendizagem de LE.

Díaz Cintas e Cruz (2008) asseveram que os vídeos legendados, por meio de informações contextuais, ajudam os alunos a decifrar o significado de palavras que eles não conhecem. Isso se dá, segundo os autores, pelo auxílio de informações extralinguísticas veiculadas pela imagem e pela performance dos atores na tela. Ainda de acordo com Díaz Cintas e Cruz (2008), há de se ponderar a atividade redundante e repetitiva de processamento das mesmas palavras e frases através de dois canais distintos, o auditivo e o visual. Os autores também salientam que as palavras escritas e faladas mantêm uma relação de proximidade com o que é mostrado e atuado na tela, criando, assim, um terceiro nível de coesão semiótica em um texto audiovisual, reforçando sua compreensão por reiteração.

Ainda sobre as vantagens do uso de filmes legendados no aprendizado de LE, Díaz Cintas e Cruz (2008), Pavesi e Perego (2008), e Danan (2004) argumentam que este tipo de material pode ser uma ótima opção para atingir o que preconiza a hipótese da compreensão de Stephen Krashen. A aquisição de uma língua, seja ela a primeira ou a segunda, ocorre apenas quando a compreensão de mensagens reais acontece e quando o aprendiz não está “na defensiva” (KRASHEN, 2009, p.6).

Para Krashen (2009), nós adquirimos uma língua estrangeira apenas quando entendemos a língua que contém uma estrutura “um pouco além” da que conhecemos. Isto pode ser conseguido com a ajuda do contexto e de informações extralinguísticas. O autor ainda argumenta que, se o filtro afetivo for alto/forte, ou seja, se os alunos não se sentirem seguros no ambiente de sala de aula, a aquisição da LE é dificultada. Ao contrário, quando o filtro é baixo/fraco, isso significa que os alunos não têm receio, ou têm pouco receio, em participar da aula de LE, pois sentem confiança naquele ambiente.

O filme legendado facilita a compreensão do *input* através das informações linguísticas e extralinguísticas e, como representa uma atividade de entretenimento, pode deixar o filtro afetivo baixo (DÍAZ CINTAS; CRUZ, 2008; PAVESI; PEREGO, 2008); contudo, mesmo com o auxílio das legendas e dos recursos visuais, o *input* que estiver muito além da competência linguística dos espectadores poderá gerar ganhos ínfimos em LE.

Apesar das vantagens apontadas pelos autores supracitados, verifica-se a carência de estudos que objetivem maior sistematização do uso de filmes legendados em sala de aula de LE. De acordo com Sousa (2016), essa sistematização poderia

ocorrer por meio da proposição de atividades, tarefas e sequências didáticas que explorassem não apenas o material fílmico em si, mas também que estendessem esse material ao incluir outros, como exercícios de compreensão e produção, sejam escritos ou orais.

Percebemos que os estudos citados destacam várias vantagens do uso de filmes legendados em sala de aula de LE. Nossa pesquisa vai ao encontro desses estudos, porém, diferencia-se das demais pois sugere uma atividade que explora o uso do material audiovisual no ensino e aprendizagem de LE, mas não temos o intuito de ensinar a “fazer a legenda”. Nossa atividade de legenda foi feita sobre uma tradução escolar, com auxílio do professor.

Balizando-se pela perspectiva interacionista-discursiva, não se pode perder de vista a relação indissociável entre discurso e sujeito, que viabiliza a origem dos sentidos. Através da perspectiva do ISD, observa-se que uma produção textual está ligada a uma ação e, na leitura, o aluno precisa entender que aquele texto é uma ação de linguagem e que tipo de comunicação o texto traz. Nessas produções textuais, os alunos mobilizam capacidades discursivas e linguístico-discursivas construídas por situações de interação já conhecidas, que se mostram mais ou menos pertinentes, então uma reflexão é engajada sobre os diferentes tipos discursivos, cuja produção é pertinente para uma situação de interação determinada. Portanto, na leitura, os alunos não produzirão os elementos das capacidades discursivas ou linguístico-discursiva, mas farão o reconhecimento dessas capacidades através da tradução de legendas.

Não se faz pertinente, aqui, abarcar toda a complexidade dos processos de leitura, mas observar que esta atividade de tradução de legendas não engloba apenas a ação de traduzir, como também ler e escrever textos. A leitura do texto é feita em língua inglesa e a escrita em língua materna. Portanto, acredita-se que tal atividade seja capaz de mobilizar conhecimentos e contribuir para o letramento crítico dos participantes.

Este capítulo teórico foi iniciado com as diferentes perspectivas de leitura em LE, bem como o ferramental metodológico do ISD. Em seguida, as noções de letramento e os eventos de letramento foram abordados e, posteriormente, faz-se um paralelo entre tradução e legendagem. No próximo capítulo, serão apresentadas as questões metodológicas deste estudo.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, temos como intuito expor e justificar os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Assim, descreveremos a natureza da pesquisa, o contexto no qual ela está inserida, bem como os participantes. Em seguida, retomaremos as perguntas de pesquisa e a metodologia adotada para responder a cada uma delas ao longo das análises dos dados. Também iremos apresentar os instrumentos e procedimentos de geração de dados e, por fim, explicitaremos os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Contexto de Pesquisa

Esta seção foi reservada para a apresentação do nosso contexto de pesquisa.

2.1.1 Escola Estadual Frei Galvão

A pesquisa foi realizada com uma turma de adolescentes do primeiro ano do Ensino Médio. A escola faz parte da Diretoria Regional de Educação e tem aproximadamente mil alunos matriculados.

A E.E.F.G. foi criada em 12/12/1953 com o nome de Grupo Escolar Frei Galvão e inaugurada em 13 de dezembro de 1956.

Atualmente, a E.E.F.G. conta com turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O primeiro abrange os ciclos do 6º ao 9º ano. O Ensino Médio contempla os três últimos anos da Educação Básica.

No Ensino Médio, além das disciplinas básicas do ciclo, tais como língua portuguesa, matemática, biologia, etc., os alunos cursam as disciplinas de filosofia, sociologia, arte, língua estrangeira moderna e educação física. As aulas de Língua Estrangeira moderna é o Inglês, com duas aulas por semana, de cinquenta minutos de duração, somando-se uma hora e quarenta minutos por semana.

O primeiro ano A possuía, em 2017, 38 alunos, entretanto apenas 33 frequentavam regularmente. Os alunos eram muito receptivos e demonstraram expectativa positiva em relação à atividade que foi desenvolvida no decorrer da pesquisa, que ocorreu no segundo semestre de 2017, especificamente entre agosto e outubro.

A direção, na data mencionada, concedeu-nos autorização para a coleta de dados.

2.2 O perfil dos participantes

Para desenvolver esta pesquisa, consideramos as experiências dos estudantes que são pautadas na curiosidade, no modo peculiar de criar e imaginar significações sobre o mundo e na relação que eles estabelecem com as novas tecnologias, que fazem parte da vida cotidiana de cada um deles. O perfil dos alunos para esta proposta excluiu apenas crianças, já que as atividades podem ser executadas individualmente, incluindo adultos e adolescentes de todos os níveis de proficiência.

No início desta pesquisa 10 alunos demonstraram interesse em participar da atividade proposta. Desses 10 interessados, 8 alunos iniciaram o processo e assinaram os termos de assentimento²¹, além de responder a um questionário semiestruturado²², cujo objetivo era obtenção de dados referentes ao estudo de língua inglesa, expectativas e interesses com relação à disciplina, buscando as necessidades para melhor adequação do conteúdo ao grupo específico de alunos.

As informações provenientes do questionário constituem o conjunto de instrumentos para coleta de dados, mas não para a análise, a fim de responder as perguntas de pesquisa, pois foi aplicado para atender as necessidades da primeira etapa do planejamento da atividade, posto que o “levantamento de dados contextuais, focalizando necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes”, demanda melhor identificação de objetivos a serem atingidos pelas atividades, conforme aponta Viana (1997).

No quadro 10, são apresentados os anos de instrução na língua-alvo dos alunos, os diferentes contextos de aprendizagem, e as declarações sobre as principais razões que os levaram a se interessar pelo projeto proposto pela pesquisadora, de acordo com o questionário respondido pelos participantes:

²¹ Ver apêndice I para consultar o termo de assentimento.

²² Ver apêndice II para consultar o questionário completo.

Quadro 10: Anos de Instrução em LI, Contextos de Aprendizagem e Razões dos Participantes.

Alunos	Anos de instrução em Língua Inglesa	Contexto de aprendizagem de Língua Inglesa	Quais as razões que o (a) levaram a se interessar pela atividade proposta?
AP 1	6 anos	Rede pública	<i>Gosto de usar o computador e a internet e ver vídeos sobre games</i>
AP 2	4 anos	Escola de idiomas	<i>Quero ouvir músicas e compreender melhor o que estão cantando sem precisar pegar a letra na internet.</i>
AP 3	2 anos	Escola de idiomas	<i>Ter acesso a mais informações e conhecimentos e me conectar com pessoas de outros países.</i>
AP 4	6 anos	Rede pública	<i>Acho importante ler os textos do Enem e responder as questões para conseguir uma vaga na universidade.</i>
AP 5	6 anos	Rede pública	<i>Porque usar a internet e mexer em ferramentas virtuais são coisas que me agradam e despertam meu interesse, além de me ajudar a aprender Inglês.</i>
AP 6	6 anos	Rede pública	<i>O Inglês que aprendo na sala de aula não me ajuda com os games que estão na moda, por isso acredito que com a internet, o uso do inglês seja mais prático.</i>
AP 7	6 anos	Rede pública	<i>Não sou muito bom em inglês, mas a internet me agrada bastante. Então se eu conseguir aprender alguma coisa, fico feliz.</i>
AP 8	6 anos	Rede pública	<i>Gosto de acessar os vídeos do youtube para ver os tutoriais dos games, quando estão em inglês é mais difícil de entender.</i>
AP 9	-	-	Não respondeu ao questionário.
AP 10	-	-	Não respondeu ao questionário.

Dos 10 questionários iniciais aplicados, dois não foram respondidos. Dos 8 alunos participantes, 2 afirmaram já ter estudado inglês em escola de idiomas. O tempo de instrução de estudos em língua inglesa varia de 2 a 4 anos. 6 participantes estudaram inglês formalmente, apenas no ensino fundamental da rede pública.

Entre as principais razões que os levaram a participar dessa pesquisa, tem-se o interesse pela internet, acoplado ao uso dos computadores e *videogames*, seguidos pelo desejo de aprofundar o conhecimento em inglês para comunicação com outras pessoas e, até mesmo, fazer a prova do ENEM.

Dos 10 alunos que se apresentaram, dispostos a participarem do projeto, apenas 8 compareceram à primeira sessão. Entretanto, após a segunda sessão, 7 alunos continuaram a tarefa. Os alunos tinham entre 15 e 16 anos e eram regularmente matriculados no primeiro ano do Ensino Médio.

Em relação ao nível de língua, no Ensino Fundamental II, espera-se que os alunos atinjam o nível A1 de proficiência (Quadro Comum Europeu de Referência²³) para continuar os estudos no Ensino Médio. No entanto, muitos alunos não chegam a completar o nível A1.

No que se refere às expectativas com relação à atividade, todos os alunos afirmaram que as habilidades de compreensão de textos, seja impresso ou em ambientes multimodais, era as que mais lhe causavam algum tipo de dificuldade.

2.3 Perfil do Professor Pesquisador

A professora pesquisadora é licenciada em Letras-Português/Inglês pelas Faculdades Integradas de Jaú e mestranda no Programa de Pós-Graduação na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas na UNESP – Araraquara. Atua na área de língua inglesa desde 2006, com experiência em escolas de idiomas, e no ensino fundamental e médio da rede pública, além de ter ministrado aulas como Professora Substituta na FATEC JAHU. Atualmente, atua como professora de Inglês no Ensino Fundamental I na rede municipal e em escola particular também em Jaú.

²³ O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QCER) é um padrão europeu, utilizado também em outros países, que serve para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita em uma determinada língua.
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

2.4 Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida sob o paradigma qualitativo, descritivo-exploratório, por mostrar-se a maneira mais adequada de descrever e interpretar o objetivo central em nosso estudo, ou seja, explorar se as capacidades de linguagem desenvolvidas por estudantes durante uma atividade de tradução de legendas em ambiente multimodal contribuem com a formação de leitores ativos e críticos.

Segundo Silva & Menezes (2000),

a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. (Silva & Menezes, 2000, p. 21)

Portanto, a pesquisa do presente estudo é descritiva e exploratória, por explorar as relações entre a atividade proposta e o despertar das capacidades de linguagem, proporcionando uma prática de letramento no ensino de LI.

Nesta pesquisa, o instrumento fundamental adotado para a coleta de dados são as observações de campo da pesquisadora, sob forma de diário reflexivo, assim como as entrevistas semi-estruturadas feitas com os alunos participantes. A adoção desses instrumentos se justifica pelo fato de que os diários tendem a oferecer um caráter processual do ensino e aprendizagem, conforme postulado pela tendência atual em metodologia de investigação, na qual se insere a pesquisa qualitativa.

A coleta de dados foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2017, em sessões extra classes, cujo conteúdo abordava temas interdisciplinares e de interesse dos alunos. Os principais objetivos eram o desenvolvimento da leitura em LI dos alunos participantes e a construção de conhecimentos gerais.

Para equacionar-se com critérios de confiabilidade e validade, foi feita a triangulação de informações a partir dos seguintes dados: uma entrevista aplicada aos alunos participantes, no término das atividades de tradução; o diário de bordo da professora pesquisadora, com as observações de campo durante as atividades e as participações dos alunos na comunidade virtual criada para o grupo participante.

Na seção seguinte, tais instrumentos de pesquisa serão apresentados para pormenorizar os procedimentos adotados para a análise e discussão dos dados.

2.5 Instrumentos de Coleta de Dados

O *corpus* foi composto pelo registro das ações dos participantes durante a realização da tarefa e notas de campo, além das respostas à entrevista realizada ao final da atividade de tradução e do registro das mensagens trocadas via Facebook, com o intuito de coletar os significados (re)construídos, através da reflexão sobre a atividade de leitura e tradução elaborada pela pesquisadora.

a) Para a registro dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos, aplicados aos participantes, no quadro 8:

Quadro 11: Instrumentos utilizados para a geração dos dados dos alunos participantes.

Alunos participantes	
Data	Instrumento
08/08/2017	Questionário semiestruturado
09/08/17	Registro das atividades em Diário de Bordo com notas de campo ²⁴
14/08/17	
30/08/17	
06/09/17	
27/09/17	Entrevista semiestruturada com os participantes
05/09/18 a 10/09/18	Interação com os participantes via comunidade do “Facebook”

O questionário semiestruturado foi aplicado aos alunos participantes durante o período de aula antes de iniciarmos a pesquisa, com o intuito de obter dados referentes ao estudo de língua inglesa, expectativas e interesses com relação à disciplina, buscando as necessidades para melhor adequação do conteúdo ao grupo específico de alunos.

²⁴ A cópia do Diário de Bordo com Notas de Campo encontra-se no apêndice IV.

Os registros das atividades em diário complementam a observação das ações realizadas pelos alunos participantes. De acordo com Machado (1998) e Zabalza (1994), os diários aparecem nas pesquisas educacionais, não só como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas.

A observação, segundo McLure (2002), permite ao pesquisador coletar informações sobre o comportamento e as ações dos participantes em seu ambiente natural, além de constituir instrumento essencial para a confecção de notas de campo.

As notas de campo da pesquisadora foram feitas continuamente durante as sessões para registrar percepções com relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos participantes ao longo das traduções das legendas. De acordo com McLure, as notas de campo, assim como os diários, contêm informações ricas e detalhadas que servem de base para o estudo a ser realizado. Bogdan e Binklen (2003) ressaltam a importância do detalhamento, da acurácia e da extensão no que se refere a notas de campo, uma vez que elas poderão complementar os demais métodos de pesquisa de forma significativa, contextualizando e enriquecendo os dados coletados. Outra vantagem das notas de campo, segundo Emerson, Fretz e Shaw (1995), é o fato de elas serem relatos que tornam o acontecimento atemporal e mais claro, haja vista que elas podem ser revisadas, estudadas e analisadas sempre que necessário.

Dessa forma, as notas de campo foram redigidas pensando-se em obter informações com a máxima relevância, buscando apresentar todo o panorama da sala observada durante todo o período de observação. Essas notas foram essenciais para a compreensão da dinâmica e da interação dos alunos participantes da pesquisa no momento de implementação da atividade proposta.

A entrevista semiestruturada com os participantes foi realizada com o intuito de esclarecer asserções levantadas durante o processo de realização das atividades.

b) Para realização da atividade leitura, os textos²⁵ utilizados para a aplicação do Reading I foram:

1. Antártica – Mt. Erebus

²⁵ Os textos utilizados e as questões para verificar a compreensão de informações explícitas encontram-se no apêndice III.

2. The Mozart effect: Classical music and your baby's brain
3. Explanation of why high humidity makes it feel hotter
4. Hope in a Jar: Do Skin Cream Work?

No Reading II, utilizamos os textos:

1. Antarctic Lava Lake Huffs and Puffs like a sleeping Dragon
2. Can music make my baby Smarter?
3. What is relative humidity and how does it affect how I feel outside?
4. Do anti-aging skin creams work? Mostly no, dermatologists say

O critério para seleção dos textos foi a possibilidade de encontrar os vídeos no canal SciShow que abordassem o mesmo tema, a fim de proporcionar, aos alunos participantes, a possibilidade de estabelecer relações entre os diferentes tipos de textos apresentados, no caso do texto impresso e do texto em ambiente virtual. A escolha de 4 temas diferentes aconteceu porque não foram encontrados 4 vídeos diferentes no canal selecionado que abordassem o mesmo tema.

Os exercícios selecionados tinham como objetivo verificar a habilidade dos alunos em localizar informações explícitas no texto escrito, com a finalidade de avaliar parcialmente o nível linguístico dos participantes no que tange à estratégia de scanning para leitura de textos em LI.

c) Para realização da leitura, tradução e produção das legendas, os vídeos utilizados foram selecionados de acordo com os temas dos textos anteriores, embora o primeiro vídeo aqui citado esteja relacionado com a primeira tentativa de tradução, quando todos os participantes acessaram o mesmo link.

1. How the Internet was Invented: Part I:
<https://www.youtube.com/watch?v=1UStbvRnwmQ>
2. Weird Places: The Lava Lake in Antarctica :
<https://www.youtube.com/watch?v=0pvtu-ADZSU>
3. Does music really make babies smarter? :
<https://www.youtube.com/watch?v=ajQAoFfpJUc>

4. Why does humidity make it feel hotter? :
<https://www.youtube.com/watch?v=SGHRz8wpj3E>
5. Does Anti-Aging Cream work? :
<https://www.youtube.com/watch?v=sT7WVp7-rpU>

2.6 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo central desta pesquisa foi examinar se as capacidades de linguagem desenvolvidas a partir do uso de um serviço de tecnologia digital de tradução de legendas favorecem a formação de leitores ativos e críticos como preconizado nos pressupostos do letramento. Como exposto anteriormente, acredita-se que a leitura pode ser sustentada pela escrita, através de uma prática consciente de leitura e escrita em LI.

O recorte desta pesquisa vale-se do papel das tecnologias nas aulas de língua estrangeira e de sua importância para além do âmbito escolar, visto que sites como o Youtube fazem parte da vida cotidiana dos adolescentes e transmitem conteúdos culturais e sociais, valores e ideologias.

A escolha pela análise sobre o viés do letramento deu-se considerando que letramentos são múltiplos, culturais, ideológicos e críticos, conforme já discutido. Nesse sentido, o ato de saber lidar com as diversas informações codificadas em várias formas (verbal, visual, sonoras) e de transformá-las em saberes (SOUZA, 2013) é um processo dinâmico de se refletir sobre o que se lê, em como essa leitura se relaciona com as próprias ideias e valores do leitor e de outros (LETOUZÉ, 2009), sendo a prática da leitura de textos escritos parte irredutível desse processo. Outra justificativa para a análise da atividade de tradução como processo de leitura e escrita seria a “deficiente formação de leitores” percebida através das avaliações de aprendizagem divulgadas pelos órgãos competentes, como o PISA, nas quais o desempenho dos estudantes brasileiros é, ainda, insatisfatório²⁶. Diante do exposto, propomo-nos a responder, ao longo de nossa análise, as seguintes perguntas:

1. Quais são as capacidades de linguagem potencialmente desenvolvidas durante a atividade proposta?

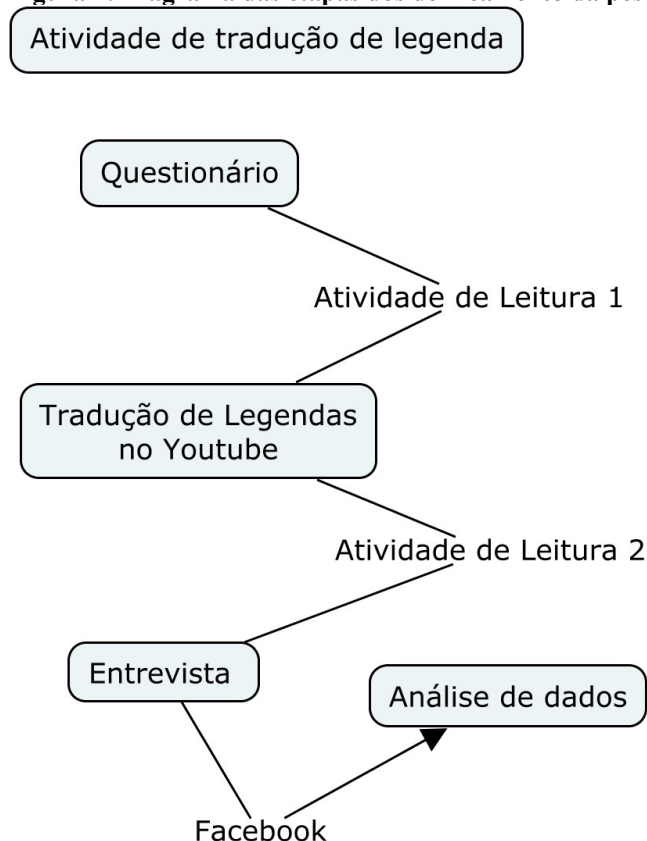
²⁶ O relatório do PISA (Programme for International Student Assessment) divulgado em 2015 indicou que o Brasil se mantém estagnado desde 2012 no quesito educação, quando ficou em penúltimo lugar no *ranking* global de educação que comparou 40 países. O resultado da pesquisa, feita pela Pearson Internacional, foi divulgado no dia 27.11.2012 e causou alvoroço na mídia.

2. De que maneira a atividade de tradução de legendas em ambiente multimodal pode contribuir com práticas de letramento?

2.7 Procedimentos de Coleta

Etapas

Figura 2: Diagrama das etapas dos delineamento da pesquisa



As atividades de Tradução de Legenda foram iniciadas pelo momento de Reading I. Oito alunos foram direcionados ao laboratório de informática da escola. Os computadores já estavam ligados, mas foi preciso fazer o *log-in*. Este, na escola pública, é monitorado, por isso os alunos fazem uso do Registro Acadêmico (RA), além de estarem cadastrados no sistema.

Com os computadores ligados e após os usuários terem feito o *log-in* no sistema, a primeira parte da atividade foi entregue, para avaliar como utilizariam as habilidades leitoras, principalmente no que concerne à estratégia de *scanning*²⁷. O texto era

²⁷ *Scanning* é uma técnica de leitura que consiste em localizar informações específicas no texto rapidamente; geralmente localizando a palavra chave, presente no questionamento sobre o texto.

intitulado “Internet”²⁸, com quatro questões de Verdadeiro ou Falso. Todas as instruções estavam em Inglês, e cada estudante leu o texto da forma que achou apropriada, silenciosamente.

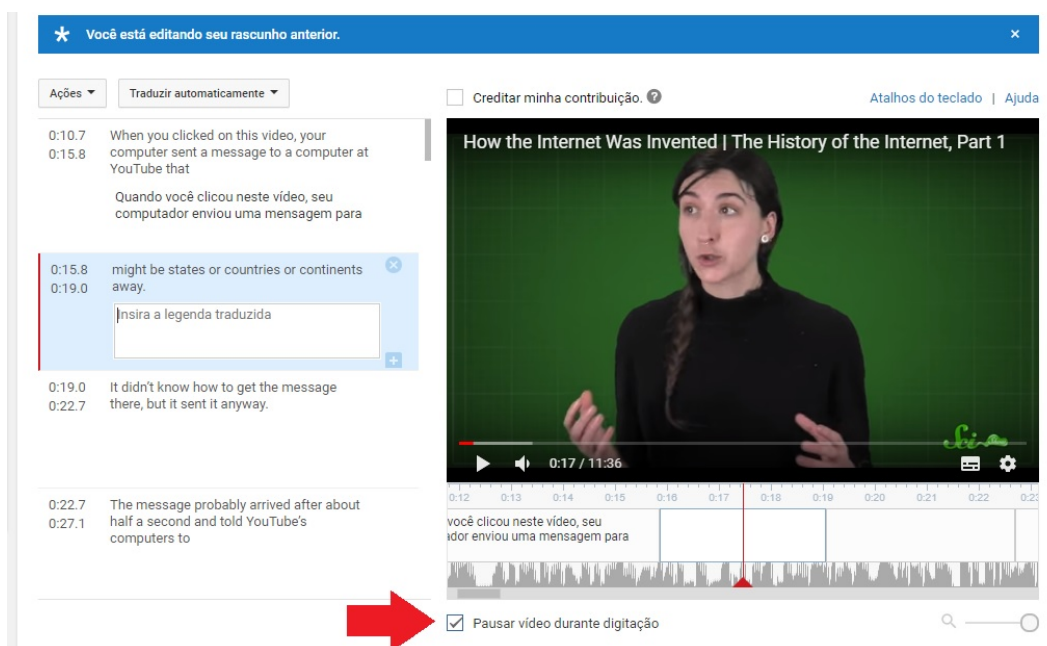
No segundo momento, houve leitura do texto em voz alta feita pela pesquisadora, no intuito de que os alunos pudessem reconhecer palavras por sua sonoridade. A cada parágrafo, os participantes questionaram sobre dúvidas referentes ao vocabulário e à compreensão da ideia central do texto. Ao término, exercícios foram corrigidos em conjunto com os participantes, com discussões a respeito de respostas divergentes, para que cada participante pudesse analisar a resposta assinalada e refletir sobre o motivo de ter escolhido tal resposta.

No mesmo dia, durante a segunda aula disponibilizada, foi solicitado pela pesquisadora que os alunos acessassem o *Youtube*, ambiente com o qual já estavam familiarizados e já possuíam conta de acesso. Por meio dele, assistiram ao vídeo do canal *SCISHOW: How the internet was invented – Part I*. O vídeo possui aproximadamente 11 minutos e 30 segundos, com legenda em Inglês. Ao término, a pergunta sobre o que eles conseguiram compreender do vídeo foi lançada. As respostas, que serão comentadas no capítulo de análise, indicaram uma compreensão positiva acerca do tema e dúvidas sobre o vocabulário.

Como havia, ainda, aproximadamente 20 minutos para o término da aula, pedimos para que reconhecessem a ferramenta de legendas disponibilizada pelo *Youtube*, a fim de que percebessem que a legenda, nessa ferramenta, é feita de forma automatizada: não é necessário que o vídeo seja parado e nem que volte ao início para compreender o texto, visto que as falas estão separadas em quadrados na lateral esquerda da tela e, conforme o desejo do colaborador, há opção de “*Pausar o vídeo durante a digitação*”, conforme demonstramos na Figura 3:

²⁸ Ver apêndice IV para cópia integral do texto.

Figura 3: Interface da Ferramenta de Tradução no Youtube

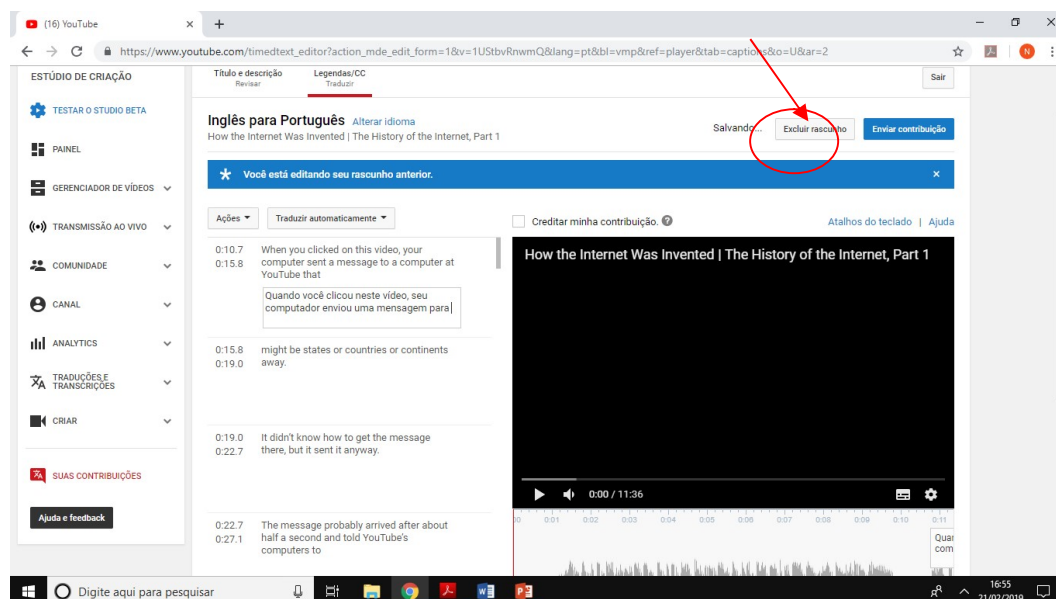


Os participantes levaram em torno de 40 minutos para compreender como a ferramenta disponibilizada pelo ambiente virtual funcionava, e até iniciaram o trabalho de tradução, entretanto não foi concluído nesta etapa. O processo foi interrompido por falhas técnicas que demandaram a troca do computador, acarretando a perda do trabalho dos alunos participantes.

Podemos perceber que, para aplicação da atividade, é necessário preparar o uso da ferramenta, ou seja, programar uma aula para que os alunos participantes reconhecessem essa ferramenta e conseguissem utilizá-la de forma a otimizar o tempo de atividade. Sabemos, ainda, que a atividade de tradução de legendas não é uma tarefa fácil, inclusive para alunos proficientes na língua alvo, entretanto, o formato da disposição do texto na ferramenta contribui para que o aluno participante não necessite voltar o vídeo e assisti-lo diversas vezes, posto que o texto daquilo que é falado em vídeo aparece transcrito na coluna de tradução. Dessa forma, a tradução é feita através do texto escrito e não somente do texto que o aluno irá escutar.

Como o tempo estava se esgotando, os alunos clicaram em “Enviar contribuição” pois não aparecia, na página, uma opção para “salvar” a produção.

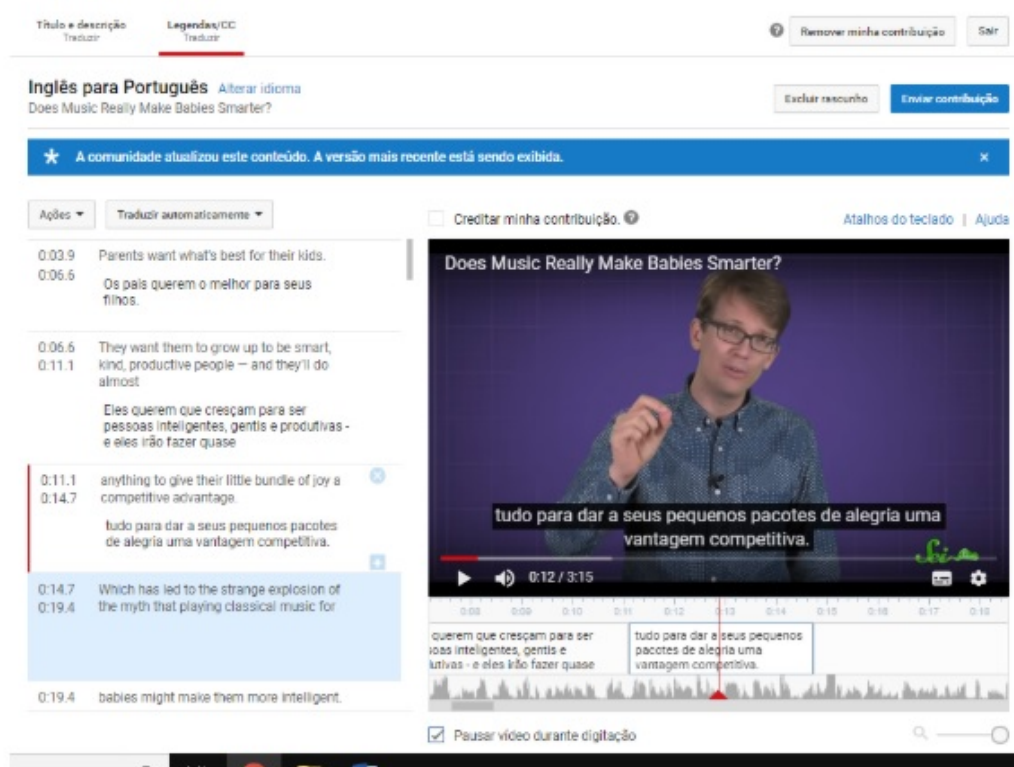
Figura 4: Interface da Ferramenta de Tradução no Youtube



Mais tarde, descobriu-se que a opção “Salvar” não estava na *interface* pois a ferramenta grava a produção automaticamente. Uma pergunta apareceu na tela: “*As legendas estão prontas?*”. Os participantes deveriam responder “*Não: permitem que continuem a editá-las*”. Isso faz com que as contribuições incompletas fiquem na lista de traduções a serem revistas e completadas por outros colaboradores. Se clicassem em “*SIM: as legendas estão prontas*”, ninguém mais poderia editá-las. Dois alunos mostraram motivação para terminar o trabalho de tradução em casa. Devido à característica colaboradora da ferramenta, não é necessário que o professor e/ou pesquisador se preocupe em dar o feedback ao aluno, afinal a legenda que for produzida por ele será avaliada por outros colaboradores antes que seja aprovada pelo moderador do vídeo.

Para a sessão seguinte, os alunos foram instruídos a dividirem o vídeo para a tradução, a fim de testar a ferramenta disponibilizada. Entretanto, tivemos mais problemas técnicos, como a falta de energia elétrica por, aproximadamente, 15 minutos. Devido a este problema, os alunos precisaram refazer o *log-in* e as conexões dos computadores, o que levou em torno de mais 10 minutos, tomando 25 minutos do tempo disponibilizado à pesquisadora. Um dos computadores não voltou a funcionar e precisou-se realocar dois participantes, que sentaram em duplas para utilizar o computador restante.

Figura 5: Interface da Ferramenta de Tradução no Youtube



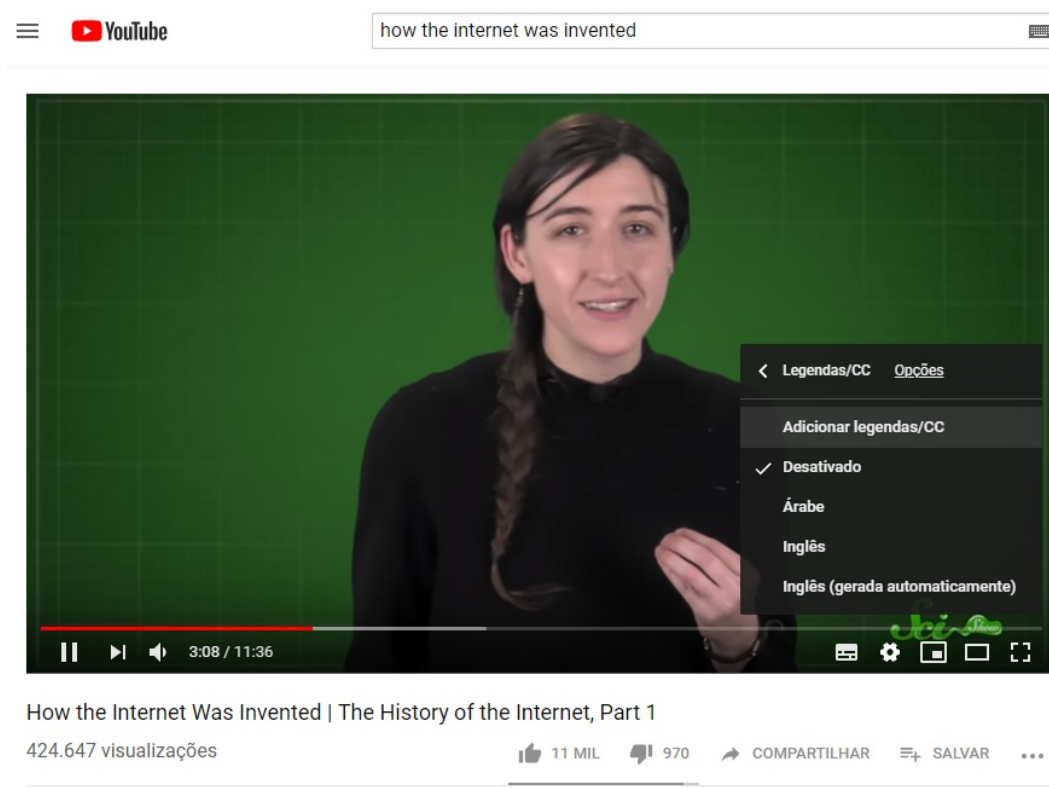
No vídeo selecionado, havia aproximadamente 171 quadros para tradução. Foram divididos 20 quadros por aluno, de forma que os alunos enviassem as contribuições simultaneamente.

Foram feitas duas versões de sessão da atividade de tradução da legenda. A primeira consistiu em dividir os 171 quadros de um vídeo entre os alunos, de modo que cada um ficasse com 20. A segunda consistiu em se trabalhar em duplas e, cada dupla usaria um vídeo com tema diferente para traduzir.

A razão para essas duas versões foi que, inicialmente, a possibilidade de envio das legendas simultaneamente não foi encontrada pelos participantes, pois ainda estavam se familiarizando com a ferramenta, conforme os contribuintes salvavam suas contribuições, a ferramenta gravava a última enviada e isso só foi percebido quando a primeira sessão foi realizada.

As instruções para obter acesso à ferramenta de tradução é simples. Ao acessar, no próprio vídeo, o botão das legendas, a opção “adicionar legendas/CC” é a primeira da lista, como demonstramos na figura 6:

Figura 6: Como adicionar legendas aos vídeos



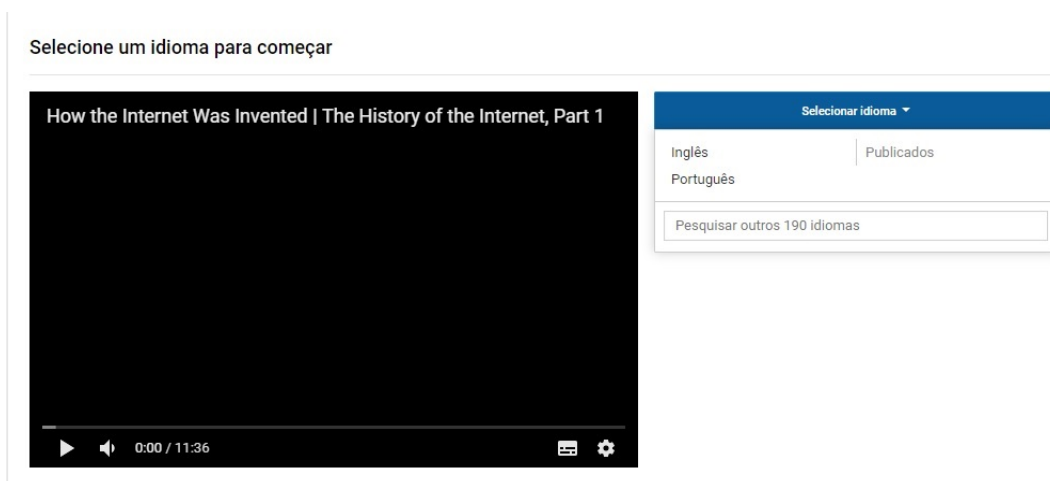
Após clicar em “Adicionar Legendas/CC”, os dizerem surgirão em outra aba, com as opções “Reprodução automática”, “Anotações”, “Velocidade”, “Legendas/CC” e “Qualidade”. Ao colocar o cursor na opção “Legendas/CC”, como na Figura 7, outra tela aparecerá, demonstrada na Figura 8.

Figura 7: Como inserir legendas aos vídeos do Youtube



Nessa tela, o aluno participante deverá selecionar o idioma desejado, no caso, o Português.

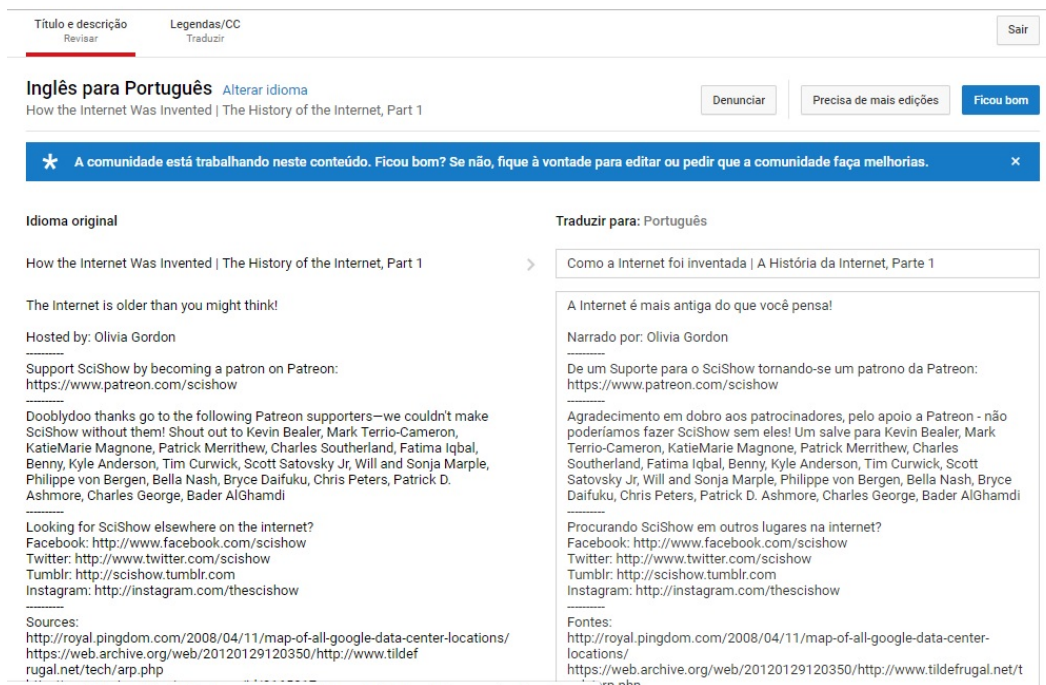
Figura 8: Como selecionar o idioma da legenda



Ao selecionar a opção de idioma, o participante terá acesso a uma interface diferente das anteriores, em que aparecerão as opções para a tradução. O aluno poderá acessar “Título e descrição”, cuja tradução também pode ser feita, ou ainda as

“Legendas/CC”. Ao optar por “Títulos e descrição”, o aluno terá acesso ao título e à descrição do vídeo selecionado, como na Figura 9:

Figura 9: Interface da tela da descrição do vídeo escolhido no Youtube



A segunda sessão ocorreu em torno de 15 dias depois da primeira. Na primeira aula, os alunos leram textos e responderam a perguntas para compreensão textual, utilizando esquemas como *top down*, *skimming/ scanning* e a tradução. A pesquisadora/professora sugeriu que os alunos, a partir do título, deduzissem o conteúdo do texto e, à partir do momento que os participantes responderam à instrução, pediu-se que, de maneira rápida, os alunos fizessem a identificação de informações gerais do texto, buscando o assunto ou a ideia principal.

Feito isso, para responder as perguntas que faziam parte da atividade, os alunos precisariam utilizar outra estratégia de leitura: o *Scanning*, percorrendo o texto em busca de uma informação específica.

Os textos foram divididos em temas, cada dupla com um tema diferente, como já fora comentado anteriormente; quanto ao nível linguístico para a resolução das atividades propostas no texto impresso, os participantes que possuísem nível A1 (QCER) conseguiriam responder as questões e compreender o texto em sua ideia central. O gênero textual escolhido foi o informativo, de acordo com o gênero textual

abordado pelo conteúdo planejado nas aulas de Língua Portuguesa do 1º. Ano do Ensino Médio no ano de 2017.

Após a leitura e atividade de compreensão, os alunos acessaram o link de vídeos relativos aos assuntos, que estão discriminados na próxima seção.

A terceira parte consistiu-se da leitura de um segundo texto para responder às questões de interpretação, utilizando, novamente, a estratégia de *Scanning*.

Na última quarta-feira em que os alunos acessaram o material de vídeo, dois alunos terminaram a tradução das legendas e responderam à terceira parte da tarefa, que se deu em ler outro texto com o mesmo tema e localizar as informações específicas. Os demais terminaram na semana seguinte.

Durante as seções de leitura e tradução das legendas, a pesquisadora observou os eventos e as reações dos alunos durante a tarefa, para preencher suas notas de campo e seu diário reflexivo.

Os participantes responderam às questões das entrevistas, que duraram entre um minuto e meio a cinco minutos e foram realizadas dentro da sala de leitura da escola, onde os participantes estudam. A pesquisadora perguntou aos participantes sobre o envolvimento deles com a atividade proposta; alguns deles comentaram sobre suas percepções e esses comentários foram utilizados para efeitos de análise.

2.8 Procedimentos de Análise

O quadro 12 apresenta os instrumentos utilizados para análise:

Quadro 12: Instrumentos para análise de dados

INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE
• Observação de sala • Notas de Campo • Diário de bordo • Entrevista com os participantes • Interação via <i>Facebook</i>

No quadro 13, retoma-se as perguntas de pesquisa e o modo como cada pergunta de pesquisa será respondida:

Quadro 13: Perguntas de pesquisa e respectivas metodologias utilizadas

Perguntas de Pesquisa	Como serão respondidas
1. Quais são as capacidades de linguagem desenvolvidas durante a atividade proposta?	1. Folhado textual de Bronckart (2006): - verificação das capacidades mobilizadas por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem, elaborado com base em Borges (2015), Labella-Sánchez (2007), Maschanhi (2013), Pontara (2015) e Cristovão e Stutz (2011).
2. De que maneira a atividade de tradução de legendas em ambiente multimodal pode contribuir com as práticas de letramento?	2. Verificação das atividades que mobilizam a capacidade de ação, por meio do quadro de análise das capacidades de linguagem elaborado pela autora; Quadro elaborado com a comparação entre as capacidades de linguagem e pelos estudos de letramento de Kern (2000);

Primeiramente, os dados foram analisados a partir das observações da pesquisadora, que descreviam suas percepções quanto às reações dos alunos durante o processo de tradução e resolução de problemas.

Além disso, por meio da entrevista, os alunos deveriam fazer uma auto-avaliação de desempenho com relação ao processo de aprendizagem de LE. Posteriormente, esses dados foram complementados com as opiniões apresentadas nos comentários de uma postagem na comunidade criada no *Facebook*, a fim de permitir a interação entre pesquisadora e participantes.

Para explorar em que medida a atividade de tradução contribuiu com o desempenho das capacidades de linguagem dos aprendizes e os eventos de letramento, foram utilizados como base os construtos teóricos do Interacionismo Sóciodiscursivo e as teorias de letramento apresentadas no capítulo anterior, além de elencar alguns elementos de produção verbal dos participantes, retirados das transcrições das entrevistas em áudio e dos textos escritos na comunidade da rede social criada, que pudessem ilustrar a interpretação do discurso.

Como visto anteriormente no *Decálogo para aprender a ler*, de Cristovão (2001), diferentes tipos de conhecimentos são mobilizados ao compreender e/ou

produzir textos, para podemos agir com a linguagem. De acordo com Machado (2005), esses conhecimentos se relacionam aos conhecimentos sobre a situação de produção dos textos e ao gênero textual ao qual pertencem. Desta forma, o quadro de análise das atividades a ser utilizado foi retomado, a fim de que seja feita a análise dos dados dessa pesquisa, que visa ao desenvolvimento da leitura em LE através de uma atividade de tradução de legendas.

Apresenta-se, a seguir, uma adaptação dos quadros formulados por Borges (2015) e Pontara (2015), baseados em Labella-Sanchez (2007), Maschanhi (2013) e Cristovão (2010). Assim, os excertos das entrevistas e a produção escrita dos alunos via comunidade virtual foram analisados de acordo com os elementos do quadro 11 quanto às capacidades que desenvolvem; e o diário da professora pesquisadora foi analisado de acordo com a concepção de letramento de Kern (2000), relacionada às capacidades de linguagem e à concepção de leitura do ISD.

Nesta seção, identificamos os participantes da pesquisa, especificamos os procedimentos de geração de dados, bem como os instrumentos usados para a geração dos mesmos e explicitamos os procedimentos de análise dos dados. No próximo capítulo, apresentaremos as análises e os resultados obtidos.

Quadro 14: Critérios para análise das Capacidades de Linguagem

Capacidades de Linguagem	Critérios para análise
Capacidades de ação	• Mobilizar conhecimentos prévios e de mundo para reconhecer o gênero textual abordado e/ou o veículo de circulação do mesmo; • Realizar inferências sobre a ideia geral do texto e o sentido de um frase/trecho dentro de fragmentos específicos; • Avaliar a adequação do texto, de acordo com o(s) objetivo(s) do autor; do momento de produção e do local/contexto de produção.
Capacidades discursivas	• Reconhecer as características de organização textual, como <i>layout</i>, linguagens verbal e não verbal; • Mobilizar conhecimentos gerais quanto ao conteúdo do texto e sua organização veiculado à estrutura textual; • Perceber a diferença entre os tipos de discurso e a organização dos conteúdos mobilizados.
Capacidades linguístico-discursivas	• Compreender os elementos que operam na construção de textos e seus organizadores textuais, a fim de dominar as operações que contribuem para a coerência de um texto; • Dominar operações que colaboram com a coesão nominal, através de atividades que envolvem a retomada de elementos do texto por meio de anáforas; • Dominar as operações que contribuem para a coesão verbal, por meio de atividades de reconhecimento e utilização de termos verbais; • Expansão de vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos; • Perceber as escolhas lexicais, pela inferência de significados e reconhecimento de termos sinônimos que possam ser utilizados sem alteração ao contexto estabelecido; • Reconhecer as vozes que constroem o texto.

Fonte: Própria, com base em Cristovão et.al. (2010), Pontara (2015) e Borges (2015)

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esse capítulo é dedicado à análise e à discussão dos resultados obtidos, de modo a verificarmos quais capacidades de linguagem puderam ser desenvolvidas na atividade proposta. A presente análise tomará por base o modelo de análise do ISD, proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008, 2010). Para responder às questões desta pesquisa, serão analisadas as interações dos participantes durante as atividades propostas, de leitura e tradução de legendas, assim como o discurso produzido na entrevista pós atividade e na interação via grupo de uma rede social. Os participantes foram identificados por pseudônimos como Ana, Yasmin, João, Pedro, Ricardo e Olavo.

3.1 Organização da Análise de Dados

A fim de responder às perguntas norteadoras dessa investigação, acerca do desenvolvimento das capacidades de linguagem, por meio da tradução de legendas em ambiente multimodal, a análise de dados contemplará primeiramente, o estudo do diário de bordo da pesquisadora, com notas de campo, buscando indícios de capacidades desenvolvidas, segundo discussões sobre a relação entre leitura, letramento e as capacidades de linguagem.

Posteriormente, será apresentada a análise e a interpretação das entrevistas e das interações dos participantes via Facebook, a fim de encontrar elementos que apontem para eventos de letramento na atividade proposta.

3.2 Dos Textos Selecionados

A apresentação dos resultados das análises das capacidades de linguagem desenvolvidas pelas atividades propostas se inicia pela questão da autenticidade dos textos, já que, como afirma Cristovão (2001), e ainda Schlatter (2009), pelos estudos do letramento, eles possibilitam o entendimento de como agir com a linguagem e das escolhas linguísticas feitas para as diferentes práticas discursivas.

Dessa forma, podemos afirmar que tanto os textos utilizados nas atividades do Reading I e II²⁹ e as traduções de legendas abordadas nessa pesquisa são de textos autênticos, que correspondem ao que Pasquier e Dolz (1996) chamam de textos sociais, por serem amostras de uso real da língua, de modo a propiciar aos alunos o

²⁹ Os textos selecionados para as atividades de Reading estão no apêndice III.

reconhecimento do modo como esses gêneros se estruturam linguisticamente em um texto.

Consideramos que os textos utilizados nos Reading I e II são textos autênticos e abertos, porque, além do fornecimento da fonte, podemos encontrá-los no endereço eletrônico disponível, como demonstrado pela imagem:

Figura 10: Exemplo de texto social, Atividade de Reading I.

Explanation of why high humidity makes it feel hotter

KOCO meteorologist Brad Sowder explains

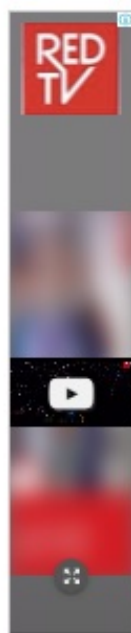


Updated: 10:20 AM CDT Jun 26, 2013



OKLAHOMA CITY — The hottest weather so far this year has made its way into Oklahoma.

The forecast high temperature in Woodward Wednesday is 102 degrees, the heat index will make it feel 101. In contrast, the forecast high in Oklahoma City is 96, but the heat index will make it feel as hot as 104. The humidity is to blame, but why does humidity make it feel hotter, or in the case of Woodward cooler?



Sweat is the answer. Sweating is our body's way of cooling itself.

Obviously when we get too hot we sweat, and the sweat evaporates off our skin.

Evaporation is a cooling process, so when we sweat in dry air, our skin will cool. This evaporation process is the same reason why when you get out of the shower, you are cold.

When the air is saturated with water, like on a humid day, evaporation is much slower. The air is already full of water, and can't hold much more.

Your body will sweat in an attempt to cool itself, but you only end up wet and hot without this sweat evaporating.

The point at which the air will begin to feel warmer is when the air temperature is 77 degrees, and the dewpoint temperature is 57. The best way to think of dewpoint is that it is the temperature at which dew would form. The closer the air temperature is to the dewpoint, the more humid the air.

Low humidity will make the air feel cooler. For example, if the air temperature was 100 degrees, with a dry dewpoint of 25, the heat index would only be 93. This type of hot dry air is common in the western United States in summer.

Fonte : Koco News 5, abc : <<http://www.koco.com/article/explanation-of-why-high-humidity-makes-it-feel-hotter/4293887>>

3.3 O Diário de bordo da Professora Pesquisadora e as atividades de leitura e tradução de legendas:

Nesta seção, é relatada a análise do diário de bordo³⁰, com as observações que a professora pesquisadora pôde fazer durante as aulas em que as atividades descritas anteriormente foram executadas.

Durante as discussões, leituras e tradução das legendas, esta pesquisadora observou a existência de indicadores da mobilização das capacidades necessárias para a realização de tais tarefas de forma eficiente, através dos critérios sintetizados no quadro 14.

Após a análise de cada capacidade de linguagem, apresentam-se os quadros 18, 19 e 20 como síntese para cada tipo de capacidade observada. Assim, em uma coluna, define-se as capacidades de linguagem analisadas e, nas outras, as atividades desenvolvidas por cada dupla. A mobilização de cada capacidade será demonstrada através de uma marcação. Para as marcações com “X”, não houve desenvolvimento; para as marcações com o quadro na cor preto, houve a identificação da ocorrência de tal capacidade, como demonstrado no quadro 15:

Quadro 15: Desenvolvimento das capacidades dos alunos

Identificação da ocorrência	Sem mobilização
	X

Passa-se, neste momento, às análises das observações (Reading I, Tradução das Legendas e Reading II).

3.3.1 Análise das observações feitas durante a aplicação das atividades propostas

No quadro 16, foram relacionados os integrantes da pesquisa, o texto lido no Reading I, o vídeo utilizado para a tradução de legendas e o texto lido no Reading II.

³⁰ O diário completo encontra-se no apêndice IV desta pesquisa.

Quadro 16: Atividades realizadas

Integrantes	Reading I	Tradução de Legendas	Reading II
Todos	What was the internet?	How the internet was invented? Part I	INCOMPLETO
Lucas e Pedro	Explanation of why high humidity makes it feel hotter	Why does humidity make it feel hotter?	What is relative humidity and how does it affect how I feel outside?
Yasmin e Ana	Hope in a Jar: Do skin creams work?	Does Anti-Aging Cream work?	Do anti-aging creams work? Mostly no, dermatologists say.
Ricardo e João	Antarctica – Mt. Erebus: Fire meets ice at the southernmost volcano on Earth.	Weird Places: The Lava Lake in Antarctica.	Antarctic Lava Lake Huffs and Puffs like a Sleeping Dragon.
Olavo e Guilherme	The Mozart effect: Classical music and your baby's brain	Does music really make babies smarter?	Can music make my baby smarter?

A análise foi iniciada pela atividade de Reading I e os registros das interações e discussões propostas.

Figura 11: Excerto do Diário de Bordo da Pesquisadora na Atividade de Reading "Internet"

① Que tipo de texto acabaram de ler?
 ② Em que meio de comunicação este texto pode ser divulgado?
 ③ Quais informações interessantes encontramos neste texto?
 ④ Que estratégias foram utilizadas para compreender o texto?

Na ①ª pergunta, os alunos responderam que o texto era informativo, pois tratava de explicar o que era a internet e o surgimento dela;
 Para ② - usaram a fonte como resposta: Foi publicado pela Wikipédia -
 ③. Os alunos demoraram mais a responder demonstrando dificuldade ao formular a resposta, dois alunos hesitaram em responder e, em seguida, leram informações do texto traduzindo-as para o português.

A seguir, no quadro 17, apresenta-se a síntese da discussão sobre as capacidades de ação. Para melhor compreensão do compêndio feito no quadro, foram usadas letras para cada texto, a saber: (A) What was the internet?, (B) Explanation of why high humidity makes it feel hotter, (C) Hope in a Jar: Do skin creams work?, (D) Antarctica – Mt. Erebus e (E) The Mozart effect: Classical music and your baby’s brain.

Quadro 17: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade de ação no Reading I

Perguntas utilizadas para a identificação das ocorrências	Capacidades de Ação	Textos lidos				
		A	B	C	D	E
“Qual é o gênero do texto lido?” “Em que meio de comunicação pode ser divulgado?”	Reconhecimento do gênero textual e/ou veículo de circulação	X	X	X	X	X
“Que estratégias foram utilizadas para compreender o texto?”	Mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo					
“Que informações interessantes encontramos nos textos lidos?”	Identificação do objetivo/intenção do texto	X				
“Quem é o público-alvo deste texto? Ou seja, que tipo de leitores/pessoas se interessariam por ele?”	Identificação participantes/público-alvo	X				
“Que informações interessantes encontramos nos textos lidos?”	Identificação momento de produção	X	X	X	X	X
“Que informações interessantes encontramos nos textos lidos?”	Identificação local/contexto de produção	X	X	X	X	X
“Qual é o assunto geral do texto?”	Inferências sobre a ideia geral do texto					
“Que informações interessantes encontramos nos textos lidos?”	Inferências sobre sentido de um fragmento específico	X	X	X	X	X

Iniciando a análise pelo desenvolvimento da capacidade de ação, ou seja, pela mobilização de operações de linguagem que se relacionam às características do contexto e do conteúdo por meio da mobilização de representações sobre o meio onde a ação se realiza, assim como dos participantes da interação, do conhecimento de mundo e/ou

conteúdo temático, bem como o conhecimento do gênero textual abordado, de acordo com Dolz e Shneuwly (1998), observa-se que os participantes foram instigados a reconhecer o gênero textual apresentado através de uma discussão proposta pela pesquisadora e, ao responder tal questionamento, utilizaram a compreensão da ideia geral do texto para justificar tal resposta. Também foram questionados quanto ao veículo de circulação desse tipo de texto. No texto A, não utilizaram a palavra “internet” para tal, mas citaram a fonte do texto para responder a pergunta. Pode-se perceber que os alunos não entenderam a diferença entre fonte e o termo “meio de comunicação”, utilizado pela pesquisadora

As mesmas questões foram discutidas após a leitura dos outros textos, aplicados na segunda sessão, depois de reformular a atividade. Ainda assim, percebe-se que os participantes, ao responderem a pergunta direcionada ao gênero textual, foram capazes de reconhecer o objetivo do texto de informar o leitor, mas não reconheceram que o gênero textual poderia ser uma reportagem ou um artigo de opinião, por exemplo. Para inferir sobre a ideia geral do texto e a identificação de fragmentos específicos, perguntou-se sobre as informações interessantes que puderam ser encontradas e, para responder a esse questionamento, conhecimentos prévios e de mundo foram mobilizados. No texto A, os participantes não identificaram o público-alvo do mesmo mas, nos demais textos, lidos em duplas, responderam, mesmo que de forma simples, quem poderia ler ou se interessar pelos textos lidos. Entretanto, durante as atividades e discussões³¹, não foi possível observar a identificação do momento e o contexto da produção e inferências sobre sentido de um fragmento do texto.

No quadro 18, apresenta-se a síntese da discussão sobre o desenvolvimento da capacidade discursiva no Reading I.

³¹ As anotações feitas no Diário de bordo encontram-se no apêndice IV.

Quadro 18: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade discursiva no Reading I

Identificação das ocorrências produzidas pelos participantes	Capacidade Discursiva	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
<i>“um texto informativo traz informações sobre algo”</i>	Análise das características da infraestrutura textual de um gênero	X			X	X
<i>“o texto é informativo pois foi escrito por um meteorologista, o que significa que deve ter sido pesquisado para transmitir informação a quem estava lendo.”</i>	Identificação do conteúdo de um texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero	X		X	X	X
	Reconhecimento do tipo de discurso ou tipo de sequência	X	X	X	X	X
	Inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero	X	X	X	X	X

Em se tratando de capacidade discursiva, os tipos de conhecimento esperados para que ela seja desenvolvida são: (i) análise das características da infraestrutura textual de um gênero, (ii) mobilização de conhecimentos gerais quanto ao conteúdo do texto e sua organização veiculada à estrutura textual e (iii) reconhecimento dos diferentes tipos de discurso e a organização dos conteúdos mobilizados, entre outros. Com relação a essa capacidade de linguagem, observa-se que os participantes que leram os textos B e C responderam que um *“um texto informativo traz informações sobre algo”* e que *“o texto é informativo pois foi escrito por um meteorologista, o que significa que deve ter sido pesquisado para transmitir informação a quem estava lendo”*. Não foram observadas mobilização de conhecimento relativo ao reconhecimento do tipo de discurso e/ou sequência ou inferências sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero.

No quadro 19, apresenta-se um resumo da capacidade linguístico-discursiva que pôde ser observada durante as atividades do Reading I.

Quadro 19: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva no Reading I

Identificação das ocorrências produzidas pelos participantes	Capacidade Linguístico-discursiva	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
	Operações de conexão	X	X	X	X	X
<i>“o texto [...] foi escrito por um meteorologista,...”</i>	Identificação de vozes	X		X	X	X
	Operações de conexão nominal	X	X	X	X	X
	Expansão de vocabulário para melhor compreensão de textos	X	X	X	X	X
	Operações de coesão verbal	X	X	X	X	X
	Escolhas lexicais	X	X	X	X	X

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, durante o Reading I percebe-se que apenas um participante foi capaz de identificar vozes presentes no texto. Entretanto, essa identificação foi feita pelo registro do autor do texto, *“meteorologista”*. Não foram encontrados indícios de que os participantes mobilizaram conhecimentos relativos às operações de conexão nominal ou coesão verbal, às escolhas lexicais, e a expansão de vocabulário para melhor compreensão textual.

Em um segundo momento, apresenta-se a análise das interações e dos registros feitos durante a atividade de tradução de legendas. Para investigar as capacidades de linguagem desenvolvidas durante a tradução de legendas, foi perguntado aos participantes sobre o gênero do vídeo, se havia informações semelhantes ao texto impresso, que texto eles acreditavam ser mais fácil de compreender e que informações novas eles encontraram no vídeo. Essas mesmas perguntas foram repetidas nos vídeos da segunda sessão.

O primeiro vídeo proposto foi *“How the internet was invented – Part I”* (A). As observações foram anotadas durante a atividade de tradução de legendas e durante as discussões sobre o vídeo. Para investigar as capacidades de linguagem desenvolvidas durante a tradução de legendas, foi perguntado aos participantes sobre o gênero do vídeo, se havia informações semelhantes ao texto impresso, que texto eles acreditavam

ser mais fácil de compreender e que informações novas eles encontraram no vídeo. Essas mesmas perguntas foram repetidas nos vídeos da segunda sessão.

Quadro 20: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade de ação na Tradução de Legendas

Perguntas / Identificação das ocorrências produzidas pelos participantes durante a atividade	Capacidades de Ação	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
“Este vídeo pertence a que gênero?”	Reconhecimento do gênero textual e/ou veículo de circulação					
“a set of ones and zeros é um conceito binário, uma linguagem utilizada pelos sistemas computacionais para transmitir o que vemos, lemos ou ouvimos na tela dos computadores. “Aff, por isso que quando chove, ao invés de refrescar eu fico todo suado e com calor grudento”.	Mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo					
“...ajudou a despertar o interesse pelas informações científicas do vídeo.”	Identificação do objetivo/intenção do texto					
	Identificação participantes/público-alvo					
	Identificação momento de produção	X	X	X	X	X
	Identificação local/contexto de produção	X	X	X	X	X
“Há informações semelhantes no texto impresso?”	Inferências sobre a ideia geral do texto					
“Que informações são novas para vocês?” “Há informações semelhantes no texto impresso?”	Inferências sobre sentido de um fragmento específico					

Em relação a capacidade de ação, os participantes responderam que o gênero textual do vídeo era “informativo”. Ao serem questionados sobre a existência de informações semelhantes no texto impresso, responderam que, no vídeo, havia *“informações mais interessantes do que no texto impresso pois a dinâmica de apresentação ajudou a despertar o interesse pelo assunto”*. De acordo com as explicações dada pelos participantes durante as discussões, e que foram registradas no Diário de bordo da pesquisadora, os alunos fizeram inferências sobre a ideia de geral do texto, bem como sobre o sentido de fragmentos específicos, além, ainda, de mobilizar conhecimento de mundo para resolver uma questão de tradução. Um exemplo disso está na conversa de uma dupla sobre a expressão *“a set of ones and zeros”*, quando um dos participantes não conseguiu compreender o sentido da expressão, e o outro participante apresentou-lhe o conceito binário como linguagem utilizada pelos sistemas computacionais, a fim de transmitir o que era visto, lido e ouvido para a tela do computador. Neste exemplo, pode-se perceber a mobilização de conhecimento de mundo feita por um integrante da dupla, com a intenção de explicar o sentido de um fragmento específico.

Outro exemplo de mobilização de conhecimento de mundo pode ser encontrado no comentário de Lucas a respeito do vídeo *“Why does humidity make it feel hotter?”* (B), quando o participante diz: *“Aff, por isso que quando chove, ao invés de refrescar eu fico todo suado e com calor grudento”*. Acredita-se que, a partir desse comentário, o participante também realizou inferências sobre a ideia geral do texto.

Houve, ainda, em outros três momentos, uma observação a respeito de indicadores de capacidade de ação durante a tradução de legendas de outros três vídeos. Em *“Does Anti-Aging cream work?”*(C), Ana e Yasmim utilizaram o conhecimento prévio que tinham das siglas “UVA” e “UVB” para compreender melhor o assunto abordado. Na tradução do vídeo *“Weird Places: The Lava Lake in Antarctica”* (D), João e Ricardo questionaram a respeito do conhecimento prévio sobre cognatos para traduzir uma palavra *“Serene”*. Um dos participantes perguntou à pesquisadora se *“serene”* significava *“sereno”*, como aparentava. Ao responder que sim, Ricardo questionou se poderia utilizar sinônimos em português, pois afirmou que *“não se costuma dizer que o mar está sereno, mas que está calmo. No vídeo, estão falando sobre lagos, é água do mesmo jeito.”* Por fim, Olavo, ao traduzir as legendas do vídeo *“Does music really make babies smarter?”*(E), utiliza seu conhecimento prévio e de

mundo para traduzir uma expressão para o português, quando questiona a respeito de “*little bundle of joy*” e a expressão “*pacotinho de amor*” que vê com frequência em postagens na internet.

Durante as discussões sobre os vídeos assistidos e as legendas traduzidas, observou-se que os indicadores de capacidade de ação mobilizados foram o reconhecimento do gênero textual, a mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo, a identificação do objetivo do texto, assim como inferências sobre a ideia geral do texto e o sentido de fragmentos específicos.

No momento em que um participante reconheceu que o vídeo traduzido poderia ser um texto didático “*pela maneira fácil de compreender o assunto*”, percebe-se a mobilização de um indicador de capacidade de ação ao reconhecer o gênero textual; ao explicar que o texto apresentou um assunto científico para falar sobre o clima, outro participante demonstrou que realizou a inferência sobre a ideia geral do texto no vídeo.

Quadro 21: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade discursiva na Tradução de Legendas

Identificação das ocorrências produzidas pelos participantes durante a atividade	Capacidade Discursiva	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
	Análise das características da infraestrutura textual de um gênero	X	X	X	X	X
	Identificação do conteúdo de um texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero	X	X	X	X	X
	Reconhecimento do tipo de discurso ou tipo de sequência	X	X	X	X	X
“as imagens tornam a informação mais fácil de compreender”; “no texto impresso é muito mais difícil ter imagens”.	Inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero	X	X			

Quanto às capacidades discursivas, não foram encontrados muitos indicadores desta. Em raros momentos, observou-se que alguns participantes realizaram inferências

sobre a função de um elemento não-verbal na composição do gênero textual. Um exemplo disso é a afirmação de Ricardo sobre a explicação do vulcão e do conduto de lava, que foi apresentado no vídeo por uma imagem. O participante expressa que “*as imagens tornam a informação mais fácil de compreender*” e “*no texto impresso é muito mais difícil ter imagens*”. Em um outro momento, Ana complementou que as “*poucas imagens inseridas no vídeo que assistiu, ajudaram a compreender de maneira mais simples algumas palavras que ela não conhecia*”. De acordo com Cristovão (2009), ao reconhecer a organização do texto, como layout ou a utilização de linguagem não-verbal, há a mobilização do segundo nível de operação de linguagem, que é relacionado pela autora citada às capacidades discursivas.

Quadro 22: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva na Tradução de Legendas

Identificação das ocorrências produzidas pelos participantes durante a atividade	Capacidade Linguístico-Discursiva	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
<i>Percepção da ordem das palavras na construção sintática das orações em LM e LI.</i>	Operações de conexão		X	X	X	
	Identificação de vozes	X	X	X	X	X
<i>Análise da ordem dos adjetivos ao traduzir a legenda.</i>	Operações de conexão nominal					
<i>Acesso ao Google Tradutor</i>	Expansão de vocabulário para melhor compreensão de textos					
<i>Percepção de que o significado de uma preposição alteraria o sentido de uma sentença.</i>	Operações de coesão verbal	X	X	X	X	
<i>Escolha de um sinônimo para a substituição de determinado adjetivo.</i>	Escolhas lexicais					

Em se tratando das capacidades linguístico-discursivas, pode-se perceber que essas foram mobilizadas com mais frequência durante a tradução das legendas e as discussões sobre os textos traduzidos.

Os indicadores das operações de conexão nominal, expansão de vocabulário e escolhas lexicais mostram ser mais frequentes durante a proposta. Esses indicadores estão diretamente ligados a capacidade linguístico-discursiva, de acordo com os critérios de análise selecionados por Cristovão e Stutz (2011), como podemos ver nos exemplos extraídos das observações feitas no Diário de bordo da pesquisadora.

Ao acessar o Google, em busca de palavras desconhecidas, a atividade promove ao participante a expansão de vocabulário para melhor compreensão textual; o que também reflete na escolha lexical feita pelo participante ao traduzir determinada palavra ou expressão. Como no exemplo já citado, em que um dos participantes prefere utilizar sinônimo do adjetivo *sereno*, *calmo*, por ser mais comum ao ouvido dele ao se referir à grandes áreas aquosas.

Há, também, a consciência das operações de conexão nominal, quando os participantes percebem a ordem da construção sintática nas orações traduzidas. Na maioria das vezes, essa construção está relacionada com a ordem dos adjetivos nas frases em inglês, como pode ser observado em vários momentos da tradução de legendas, registrados pela pesquisadora em seu Diário de bordo.

Em raros momentos, observou-se a mobilização de operações de coesão verbal, como no caso de Olavo, ao questionar sobre o sentido de uma frase na legenda do vídeo e resolver o problema sozinho ao perceber que uma preposição alterava o sentido daquela mesma sentença. A expressão questionada por ele era “*I’ll be playing those things for myself*”, e a dúvida era referente ao verbo “play”. O participante ficou em dúvida se o enunciador tocaria ele mesmo o instrumento ou se colocaria tocar para que pudesse ouvir. A resposta veio em seguida, dada pelo próprio “*para dizer que ele mesmo tocaria, era só tirar o “for” da sentença, não é?*”. Segundo Bronckart (1999), os mecanismos de coesão verbal, assim como os de conexão e coesão nominal, são responsáveis por estabelecer a coerência temática do texto e asseguram a organização hierárquica dos processos verbalizados no texto”. Esses mecanismos de textualização são relacionados por Cristovão (2009) ao terceiro nível de operação de linguagem, relacionados à arquitetura interna dos textos, e são chamados de capacidades linguístico-discursivas.

Dada análise das atividades de Tradução, passa-se, então, para a análise da atividade de leitura final, chamada de Reading II.

Com relação às capacidades de ação, os tipos de conhecimentos mobilizados para seu desenvolvimento estão elencados de acordo com o quadro 23.

Quadro 23: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade de ação no Reading II

Perguntas utilizadas para a identificação das ocorrências	Capacidades de Ação	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
	CAPACIDADES DE AÇÃO					
<i>“Qual é o gênero do texto lido?”</i> <i>“Segundo o artigo, muitas propagandas...”</i> <i>“O artigo pode ser publicado em alguma revista...”</i>	Reconhecimento do gênero textual e/ou veículo de circulação					
<i>“Minha prima tem um no celular que avisa todas as transformações semanais do feto e do bebê depois que nasce”</i>	Mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo		X		X	
<i>“tem a intenção de informar sobre as lavas do vulcão, mas também explica como funciona.”</i>	Identificação do objetivo/intenção do texto					
<i>“sites para gestantes, revistas sobre criação de filhos e até aplicativos para acompanhamento de gravidez”</i>	Identificação participantes/público-alvo					
	Identificação momento de produção		X	X	X	X
	Identificação local/contexto de produção		X	X	X	X
<i>“Qual é o assunto geral do texto?”</i>	Inferências sobre a ideia geral do texto					
	Inferências sobre sentido de um fragmento específico		X	X	X	X

Nos registros feitos durante a discussão sobre os textos lidos na leitura final, chamada de Reading II, são encontradas as perguntas feitas pela pesquisadora em relação ao assunto geral do texto, gênero textual, veículo de circulação, informações presentes no texto, estratégias utilizadas para compreensão e a identificação do público-alvo.

Quando os participantes responderam à primeira pergunta, sobre o assunto geral do texto, foi possível verificar que os alunos realizaram inferências sobre a ideia do texto quando responderam de forma sucinta o assunto tratado em cada texto lido. Em uma das respostas, houve, também, a identificação do gênero textual, quando Ana utilizou da palavra “artigo” para explicar o texto lido por ela.

Nas respostas dos participantes sobre o gênero textual, encontramos a identificação do objetivo do autor, o reconhecimento do gênero e, em alguns casos, o veículo de circulação dos textos lidos. Em geral, responderam que os textos eram “informativos” e sugeriram “artigos científicos” e “reportagens”, citando os meios em que os textos foram publicados, de acordo com a fonte de cada um deles, como pode ser observado nos registros do Diário de bordo feito pela pesquisadora³².

Em relação aos indicadores de identificação de público-alvo, pode-se perceber que, ao responderem sobre o veículo de divulgação do texto, os participantes informavam a quem deveriam interessar tais assuntos. Lucas afirmou que “*o texto poderia ser divulgado em qualquer jornal diário ou revista, mas que não é um tipo de assunto que as pessoas pesquisam*” ao se referir sobre o texto que abordava sobre a umidade relativa do ar. Yasmim e Ana responderam que os textos sobre os cremes antirrugas deveriam ser publicados em revistas que anunciam tais cremes, “*assim o público que compra esse tipo de creme teria a chance de se informar*”. Olavo, sobre o efeito Mozart, afirmou que esses textos poderiam ser publicados em “*sites para gestantes, revistas sobre criação de filhos e até aplicativos para acompanhamento de gravidez*” que, segundo o participante, faz parte do rol de aplicativos presentes no celular de um membro da família.

Ao analisar os excertos acima, pode-se notar, ainda, a mobilização de conhecimento prévio e de mundo, quando Olavo relaciona o assunto ao aplicativo que faz parte do seu conhecimento, ou ainda quando Yasmim afirma que “*qualquer mulher*

³² Disponíveis no apêndice IV.

fica louca para comprar um creme que promete deixar a pele maravilhosa. Minha mãe mesmo...”

Quadro 24: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade discursiva no Reading II

Perguntas utilizadas para a identificação das ocorrências	Capacidade Discursiva	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
	CAPACIDADE DISCURSIVA					
	Análise das características da infraestrutura textual de um gênero		X	X	X	X
<i>“citações de pesquisas médicas para falar sobre o efeito dos cremes de pele”</i>	Identificação do conteúdo de um texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero		X		X	X
	Reconhecimento do tipo de discurso ou tipo de sequência		X	X	X	X
	Inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero		X	X	X	X

No que concerne à capacidade discursiva, observou-se apenas uma ocorrência de identificação do conteúdo veiculado a determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero, quando Yasmim e Ana, ao responderem que o texto lido *“parecia ser um artigo científico”*, pela forma como utilizava *“citações de pesquisas médicas para falar sobre o efeito dos cremes de pele”*. Essa ocorrência está relacionada ao que Cristovão (2009) associou ao segundo nível de operação de linguagem, que envolve aspectos da organização do texto, cuja distribuição é denominada de plano geral, além das características de organização de conteúdo. Nenhum outro indicador de capacidade discursiva pôde ser observado.

Quadro 25: Quadro síntese do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva no Reading II

Perguntas utilizadas para a identificação das ocorrências	Capacidade Linguístico-Discursiva	Textos Lidos				
		A	B	C	D	E
	CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA					
	Operações de conexão		X	X	X	X
	Indentificação de vozes		X	X	X	X
	Operações de conexão nominal		X	X	X	X
<i>“... com a tradução da legenda do vídeo do Youtube, tiveram acesso a muitas palavras desconhecidas que, agora, não eram mais.”</i>	Expansão de vocabulário para melhor compreensão de textos					
	Operações de coesão verbal		X	X	X	X
	Escolhas lexicais		X	X	X	X

Para encontrar indicadores da capacidade linguístico-discursiva, os participantes foram questionados quanto às estratégias que utilizaram para a compreensão do último texto lido. Em geral, os participantes afirmaram que utilizaram os cognatos e as palavras que conheciam, do mesmo modo como fizeram nos outros dois textos anteriores. Entretanto, há comentários que merecem atenção especial. Pedro afirmou que *“algumas palavras, ficamos conhecendo através do vídeo que traduzimos”*; Ana reconheceu *“termos específicos utilizados para produtos de beleza”*, Ricardo disse ainda que *“não precisou de muitas estratégias para compreender o texto porque o assunto foi abordado em outros dois textos anteriores e, com a tradução da legenda do vídeo do Youtube, tiveram acesso a muitas palavras desconhecidas que, agora, não eram mais”*. Considera-se, assim, que o indicador da capacidade linguístico-discursiva citado pelos participantes é o de expansão de vocabulário para melhor compreensão textual.

Assim, no quadro 26, apresenta-se a comparação dos indicadores observados durante a execução das atividades propostas no Reading I, na Tradução de Legendas e no Reading II.

Quadro 26: Comparativo dos indicadores de Capacidade de Ação

CAPACIDADES DE AÇÃO	READING I					TRADUÇÃO					READING II				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Reconhecimento do gênero textual e/ou veículo de circulação	X	X	X	X	X										
Mobilização de conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo												X		X	
Identificação do objetivo/intenção do texto	X														
Identificação participantes/público-alvo	X					X	X	X	X	X					
Identificação momento de produção	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Identificação local/contexto de produção	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Inferências sobre a ideia geral do texto															
Inferências sobre sentido de um fragmento específico	X	X	X	X	X				X			X	X	X	X

Considerando-se a discussão proposta pela pesquisadora e as perguntas que foram direcionadas aos participantes, nota-se que, na atividade inicial, chamada de Reading I, não há indicadores de reconhecimento de gênero, assim como não há de identificação do local ou contexto de produção e inferências sobre o sentido de um fragmento específico. Durante a tradução de legendas, não foram encontradas evidências de mobilização em relação a identificação de público-alvo, momento de produção e local/contexto de produção. Para a atividade final, chamada de Reading II, pode-se perceber que, em relação ao Reading I, há maior mobilização de métodos relacionados à capacidade de ação; ainda assim, não é possível observar a incidência de identificação do momento e local/contexto de produção. Acredita-se que, um motivo para que esses indicadores não possam ser observados advém da ausência de perguntas propostas pela pesquisadora sobre determinados processos.

No quadro 27, encontra-se um comparativo dos indicadores de capacidade discursiva observados durante as atividades.

Quadro 27: Comparativo de indicativos de Capacidade Discursiva

CAPACIDADE DISCURSIVA	READING I					TRADUÇÃO					READING II				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Análise das características da infraestrutura textual de um gênero	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Identificação do conteúdo de um texto que veicule determinadas informações quanto à estrutura textual do gênero	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Reconhecimento do tipo de discurso ou tipo de sequência	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Inferência sobre a função de elementos não-verbais na composição do gênero	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X

Em relação a essa capacidade, é possível observar que os indicadores mobilizados são poucos e diversos, assim como os sinais de mobilização de Capacidade Linguístico-Discursiva, comparados no quadro 28.

Quadro 28: Comparativo dos indicadores de Capacidade Linguístico-Discursiva

CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	READING I					TRADUÇÃO					READING II				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Operações de conexão	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X
Identificação de vozes	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Operações de conexão nominal	X	X	X	X	X							X	X	X	X
Expansão de vocabulário para melhor compreensão de textos	X	X	X	X	X										
Operações de coesão verbal	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Escolhas lexicais	X	X	X	X	X							X	X	X	X

Dada a análise da mobilização dos indicadores das capacidades de linguagem desenvolvidas durante as atividades, apresenta-se a relação dessas capacidades e as concepções de letramento, a fim de responder de que maneira a atividade de tradução de

legendas de texto em ambientes multimodais pode contribuir com as práticas de letramento.

3.4 As Capacidades de Linguagem e os Eventos de Letramento

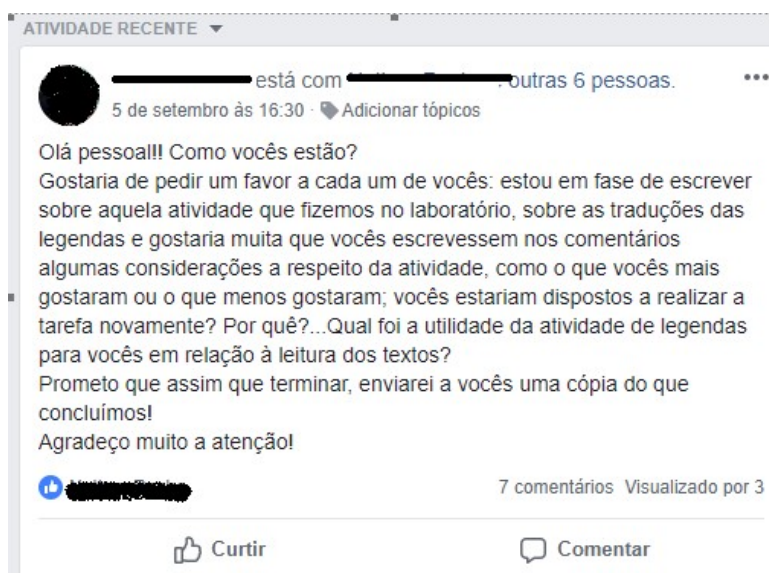
Após os indicadores de capacidades de linguagem mobilizadas durante as atividades propostas serem explorados, essas capacidades serão comparadas a abordagem de letramento para que possamos discorrer sobre a possível contribuição desta atividade para o desenvolvimento de leitores críticos. Para isso, foram utilizados o quadro 8, que relaciona os itens do Decálogo de Cristovão com as abordagens de letramento de Kern (2000), por Borges (2015); e o quadro 9, sobre a relação entre os eventos de letramento e as capacidades de linguagem, pela própria pesquisadora.

Os dados analisados foram coletados do Diário de Bordo da Pesquisadora e das interações via facebook. Os dados das entrevistas não foram utilizados para fim de análise.

Antes de relacionarmos as capacidades de linguagem mobilizadas na atividade com as abordagens do letramento, serão analisados excertos das interações via facebook, com o intuito de nortear a discussão final dessa dissertação.

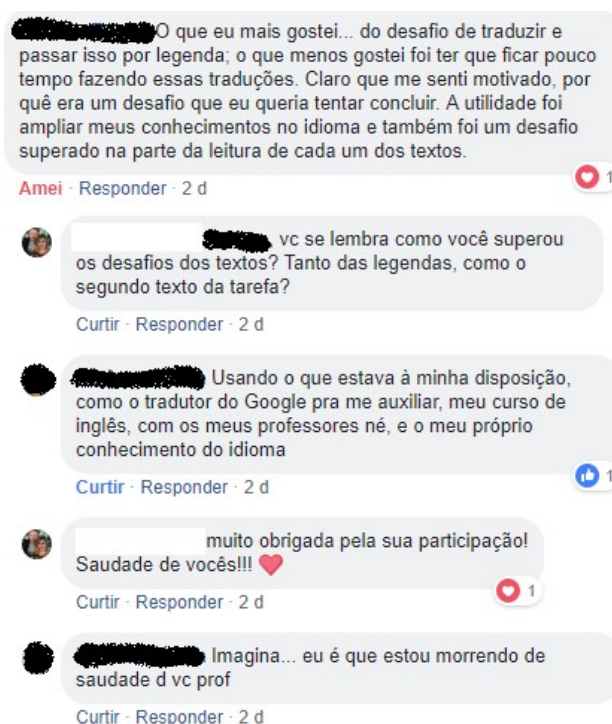
Na figura 12, pode-se observar a mensagem inicial na internet.

Figura 12: Postagem Inicial



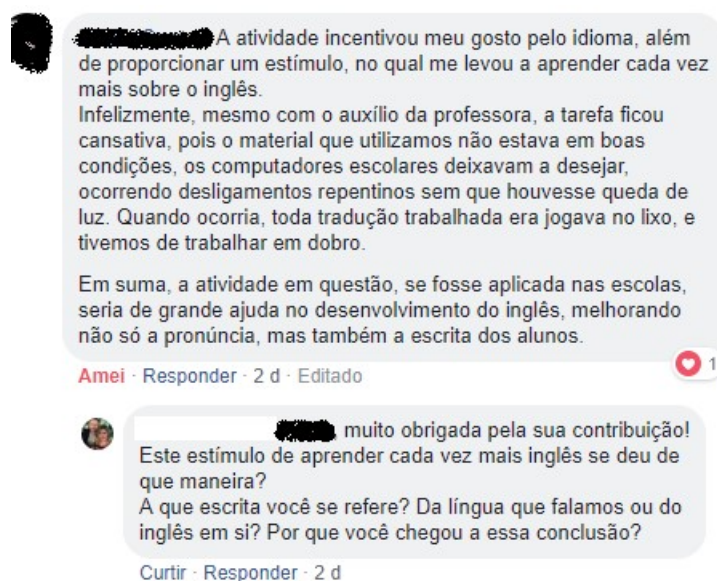
Nota-se que, durante a interação virtual, três alunos visualizaram a postagem, mas apenas dois interagiram com a pesquisadora. Ricardo foi o primeiro a comentar e responder aos questionamentos.

Figura 13: Interação 1



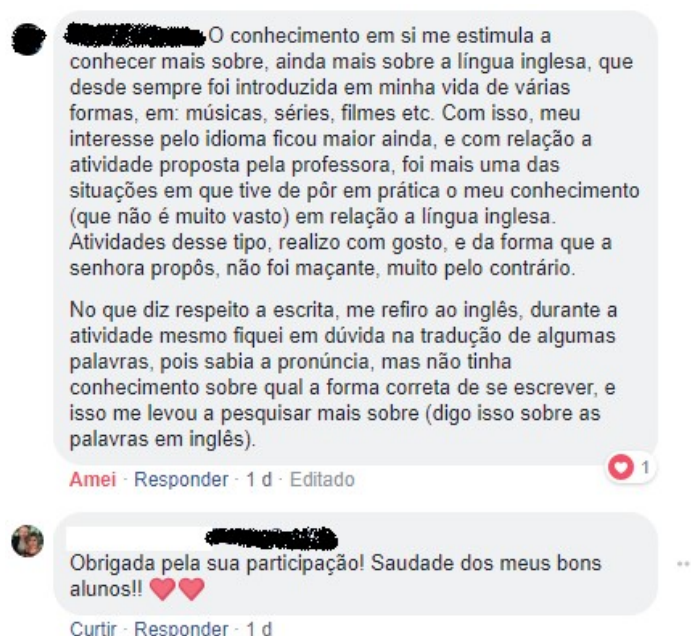
Inicialmente, Ricardo afirma que gostou do desafio da legendagem, o que pode indicar uma necessidade de obtenção de um produto concreto a ser realizado associado à tarefa dada; demonstra, ainda, o desejo de permanecer na atividade dizendo que “ficou pouco tempo fazendo essas traduções”. Quando questionado sobre a superação dos desafios, o participante descreveu os recursos que havia para desempenhar as atividades, mas, junto a isso, mencionou que já tinha conhecimento prévio do idioma e, em tese, isso teria sido necessário mas não o suficiente para realizar as atividades. Nesta fala no participante, pode-se confirmar a mobilização de conhecimentos prévios, ou seja, confirma-se a evidência de uma capacidade de ação já explorada anteriormente. O segundo participante a interagir foi Olavo:

Figura 14: Interação 2A



Na mensagem inicial de Olavo, alguns termos clichês são encontrados, como ‘incentivo’, ‘estímulo’, demonstrando que, talvez, não tenha gostado da atividade em si, considerada, por ele, cansativa, mas há uma transferência para o interesse pelo idioma de um modo geral.

Figura 15: Interação 2B



Apesar disso, o participante ressaltou benefícios na pronúncia e na escrita, mas não sobre leitura. Ainda, há confirmação da mobilização de conhecimento prévio para realização da tarefa.

Ainda que as interações confirmem apenas uma das capacidades observadas e exploradas durante as atividades, a análise feita anteriormente relatou as evidências de mobilizações dos três níveis de operações de linguagem. Como foi observado no quadro 26, sobre os indicadores de capacidade de ação, ao mobilizar conhecimentos prévios e de mundo para reconhecer o gênero textual abordado e/ou o veículo de circulação do mesmo, o participante fez conexões entre as suas experiências e as experiências de outras pessoas, o que caracteriza um evento de letramento, de acordo com Kleiman (2008).

Ao realizar inferências sobre a ideia geral do texto e o sentido de uma frase dentro de fragmentos específicos ou, ainda, avaliar a adequação do texto, de acordo com o objetivo do autor, do momento e do local/contexto de produção, o aluno/participante pensou na influência do contexto tanto para a produção quanto para a leitura dos textos. Além disso, de acordo com Kern (2000), o reconhecimento do contexto influencia no entendimento do texto e faz com que o aluno aprenda a ver a sociedade criticamente.

Durante a realização das atividades, das propostas de discussões e dos registros feitos no Diário de bordo, observou-se o uso de textos autênticos, vindos de contextos reais, como os vídeos disponibilizados no Youtube, para preparar o aluno para interagir com a linguagem. A leitura e o uso de textos sociais vai em direção ao que Kern (2000) propõe ao engajar os alunos em eventos de letramento, considerando que o autor se posiciona contra o uso de textos pedagogicamente elaborados.

Outra observação interessante sobre essa proposta está relacionado ao item do Decálogo que prediz sobre os tipos de comparação construtivas. Os participantes afirmaram, muitas vezes, que fizeram comparações estruturais na hora da tradução, principalmente em relação à ordem das palavras, de acordo com a classe gramatical. Na visão do Interacionismo sóciodiscursivo, as comparações entre LM e LE podem ser benéficas, devido às semelhanças em algumas formas gramaticais e na construção de alguns textos. A abordagem do Letramento afirma que é interessante se apoiar na LM para auxiliar a interpretação dos textos em LE.

Quanto aos níveis de complexidade, considera-se que esta atividade propôs partir do texto global para depois trabalhar vocabulário e gramática. Além de utilizar

diferentes recursos que possibilitaram a negociação de sentido por parte dos leitores, em um processo colaborativo de construção de sentidos e realização de tarefas. Essas mobilizações de ações de linguagem, assim como as características observadas na atividade proposta, podem ser relacionadas a eventos e práticas de letramento e, dessa forma, contribuem diretamente para que o leitor se torne um sujeito crítico no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Inicialmente, o objetivo principal do presente estudo era explorar as capacidades de linguagem relacionadas à leitura em LE em ambiente multimodal e interpretação de texto, desenvolvidas a partir do uso de um serviço de tecnologia digital de tradução de legendas. No entanto, ao longo do trabalho, observou-se que o desenvolvimento das capacidades de linguagem poderia se relacionar com eventos de letramentos. Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo secundário investigar se as capacidades de linguagem desenvolvidas a partir do uso de um serviço de tecnologia digital de tradução de legendas pode contribuir para a formação de leitores ativos e críticos quando realizam leituras em LI.

A partir da pergunta inicial (1) *Quais são as capacidades de linguagem desenvolvidas durante a atividade proposta por esta pesquisa?*, constatou-se que os indicadores das capacidades de linguagem foram desenvolvidos parcialmente durante as traduções de legendas, ou seja, pode-se observar indicadores de capacidade de ação mobilizadas em maior parte da atividade, enquanto as capacidades linguística e linguístico-discursiva foram mobilizadas com menos efetividade. Considera-se, ainda, que isso possa estar condicionado à maneira como as discussões foram conduzidas.

Para que a atividade funcione de maneira mais efetiva e as capacidades possam ser potencializadas, deve-se criar uma sequência didática (SD), de acordo com as características postuladas por Schneuwly, Dolz e Haller (2013). Essa SD deve conter uma produção inicial e uma produção final para que a atividade seja avaliada e os indicadores de capacidade de linguagem possam ser analisados com acuidade. Acredita-se que a concepção de linguagem aderida pelos participantes é a de um instrumento de conhecimento. Entendemos, dessa maneira, que a linguagem é tomada como o elemento que concede o acesso à aprendizagem do mundo ao homem. Além disso, consideramos que a multimodalidade está cada vez mais presente nas nossas práticas sociais, justificando uma necessidade de pesquisas na área, haja visto que multimodalidade é atribuída ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, som e música em textos multimodais e eventos

comunicativos”³³(VAN LEEUWEN, 2011). Assim, pressupõe-se que texto, vídeo e áudio podem potencializar didaticamente a prática docente e otimizar a experiência dos alunos por trazer combinações sensoriais que despertam o interesse dos participantes, além de conter *input* para que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem que colaboram com a aprendizagem de uma LE, afinal os aspectos da multimodalidade ressaltam a postura de um leitor ativo, que usa e manipula informações “em uma situação em que vários modos de representação são trazidos para composições textuais”³⁴ (KRESS, 1998), como se pôde observar durante as atividades de tradução de legendas propostas.

O presente estudo seguiu o modelo de análise proposto pelo ISD, observando aspectos linguísticos que não são apenas relacionados às capacidades de linguagem, como foi estabelecido em nosso objetivo inicial, mas também aos elementos linguísticos, presentes nas produções dos participantes, que puderam confirmar o pressuposto de que a atividade de tradução de legenda exige a mobilização de representações sobre o meio onde a ação se realiza, assim como os participantes da interação, o conhecimento de mundo ou do conteúdo temático abordado, bem como inferências sobre os objetivos do autor, da organização do conteúdo, dos recursos linguísticos utilizados para a produção do discurso e à arquitetura interna dos textos, com seus diferentes mecanismos.

Essa experiência difere-se dos trabalhos que abordam as capacidades de linguagem desenvolvidas em sequências didáticas, propostas por Dolz, Pasquier & Bronckart (1993), uma vez que o presente estudo não seguiu rigorosamente um modelo prévio de SD, apesar de proporcionar “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), os conteúdos a serem mobilizados na produção não foram preparados e, por isso, não se pôde perceber indicadores de reconhecimento de gênero textual de forma específica, como visto anteriormente, quando os participantes se referiram a gênero textual de forma abrangente, utilizando com frequência a palavra “informativo”.

³³ No original, “integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events”.

³⁴ No original, “in a situation where multiple representational modes are brought into textual compositions”.

Como afirma Mascanhi (2013), apesar da metodologia da SD prever atividades de análise e manipulação de unidades linguísticas, aspectos referentes à estrutura da língua, referentes aos níveis da morfologia e da sintaxe frasal, são relativamente independentes das configurações determinadas pelo gênero de texto e, por isso, não estariam inicialmente previstos nas atividades da SD. No entanto, Bronckart (1999) propõe que o ensino da língua proceda conforme a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua e atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização.

Através dessa atividade, vê-se a importância de aprimorar o uso da ferramenta digital multimídia como forma de estímulo à leitura em LE, tendo em vista que assistir e entender o vídeo, ler e compreender as legendas também é um tipo de leitura, não apenas do texto escrito, mas a leitura do texto na linguagem escrita e em formato de vídeo e legenda (audiovisual).

Portanto, podemos confirmar que a atividade de tradução de legenda pode ser benéfica ao estudo de LE, no tocante ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, postuladas por Bronckart & Dolz (1999). Pode-se afirmar, também, que essa atividade pode contribuir para a formação de leitores críticos e ativos, considerando as relações entre as capacidades de linguagem examinadas durante a realização da atividade e as características dos eventos e das práticas de letramento, pressupostas por Kleiman (2008) e Kern (2000).

Diante dessa experiência, acredita-se que, se esta atividade for postulada de acordo com o conceito de sequência didática, conjunto de atividades pedagógicas, construídas sistematicamente para se trabalhar determinado gênero em sala de aula, sugerido por Schneuwly, Dolz e Haller (2013), os participantes poderão desenvolver maior domínio de um gênero textual e serão capazes de “falar ou escrever de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY, DOLZ, HALLER, 2013) porque, segundo os autores citados, as sequências didáticas servem para proporcionar aos alunos “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

A pesquisa realizada apresentou limitações importantes quanto à sua aplicação. Inicialmente, dez (10) alunos se candidataram a participar do processo de coleta. Nos dias selecionados para aplicação da atividade, 2 alunos faltaram. Aparentemente, as faltas costumam ser frequentes, levando em consideração que até o fim da coleta de dados, os dois alunos não voltaram a participar das sessões. Desta forma, essa pesquisa contou com oito (8) participantes para a coleta de dados.

Outra questão importante em relação ao número de participantes selecionados é a quantidade de computadores disponíveis no laboratório de informática. Embora houvessem 12 computadores no ambiente, 6 estavam quebrados e sem previsão para manutenção. Por esse motivo, os participantes precisaram usar os computadores de modo compartilhado. Além disso, se o número de alunos em sala de aula na escola pública for considerado para efeito de conveniência ao se aplicar tal atividade, imagina-se que doze (12) computadores seja um número aquém ao desejado para que tal atividade seja realizada de maneira produtiva.

Os participantes tiveram dificuldades em concluir a tarefa devido ao mal funcionamento dos computadores que estavam funcionando. Durante as entrevistas, quando questionado sobre as dificuldades encontradas para a realização das tarefas, um dos participantes chegou a citar a precariedade dos computadores e do serviço de internet, além da dificuldade de acesso pelo login dos alunos utilizando seu RA (registro acadêmico) e que não havia sido disponibilizado aos alunos da escola naquele momento.

Apesar das limitações relatadas enquanto variáveis, não se pode afirmar que o problema com os computadores foi o que mais interferiu no resultado porque o número de alunos estava reduzido, embora haja a crença de que, mesmo que a atividade proposta seja profícua, perderá sua utilidade se houver condições desfavoráveis nos laboratórios. Há, ainda, a premissa de que a ausência de um modelo de sequência didática também possa ter interferido nos resultados, tendo em vista que elementos didáticos podem ser incorporados à configuração da SD, considerando-se as necessidades específicas dos alunos e professores, de modo que a atividade possa servir de instrumento didático, dedicando-se à elaboração de estratégias mais pertinentes a uma abordagem integradora, que supere os tradicionais métodos de estudo de LE.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge University Press, p. 5 – 34, 1997.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. ARS Poética Editora Ltda, 1994.
- ARAÚJO, V. L. S. The educational use of subtitled films in EFL teaching. In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 227 – 238. Doi: <https://doi.org/10.1075/btl.77.22san>
- BARROS, E. M. D. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177 – 200, 2009.
- BARTON, D. (1994) ***Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language***. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishing, 2007.
- BARTON, D. e HAMILTON, M. Literacies Practices. In. BARTON, D., HAMILTON, M. e IVANIC, R. *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000.
- BRAGA, D.B. A Comunicação Interativa em Ambiente Hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção de Sentido*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34, n. 3, p. 337 – 356, 2002.
- BRASIL, SEB/MEC. (2007) *Guia do Livro Didático PNLD 2008: Língua Portuguesa. Séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Fonte: Portal MEC: http://portalmec.gov.br/seb/arquivos/pdf/20081pnld08_lingportuguesa.pdf.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, SEB/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BOAS, F. As limitações do método comparativo da antropologia. In: Antropologia cultural. Trad. Celso Castro. 5ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

BOGDAN, R. C & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. 4. Ed. NY: Pearson Education Group, 2003, p. 110 – 120.

BONAMINO, A; COSCARELLI, C. ; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>

BORGES, L.F. *O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, 2015.

BRONCKART, J.P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. (1999). Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bonckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

_____. Conferência: Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Revista ANPOLL, n. 19, p. 231 - 256, jul./dez., 2005.

_____. Pourquoi et comment analyser l’agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, J.P; Group LAF (orgs). **Agir et discours en situations de**

travail. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103, 2004, p. 9-144.

BRONCKART, J.P; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*. Paris: De Boeck Université. 2/1-2, p. 27-44, 1999.

CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999

CAVALLARI, J. S. (jul./dez. de 2012). Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, pp. 293-304.

CAVALLARI, J. S. (2011). Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira. In: *Revista Estudos Linguísticos*, v. 40, GEL.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> . Acesso em 15 mar. 2016.

CHAGAS, R. M. F. M. *Cinema em sala: os filmes como recurso didáticos para a aula de leitura em LE*. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CORACINI, M. J. (1995). Leitura: decodificação, processo discursivo...? Em M. J. CORACINI, *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP.: Pontes.

_____. (2005). Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. Em R. C. Lima, *Leituras: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP.: Mercado de Letras.

_____. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. Autonomia, Poder e Identidade em Sala de Aula. In: *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. Terceira Margem Editora, p. 175 – 197, 2000.

_____. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, PEREIRA (Orgs.) *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, p. 137 – 154, 2001.

COSERIU, E. Lições de linguística geral. Rio de Janeiro, 1980.

CRISTÓVÃO, V.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

_____.; STUTZ, L. (2011) *Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE*. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra et al. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade. Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____.; BEATO-CANATO, A.P.M; PETRECHE, C.R.C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L.M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.

DANAN, M. Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. In: *Language Learning*, v. 42, n. 4, p. 497 - 527, 1992.

DANAN, M. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Translators' Journal*, Côte-des-Neiges, MTL, v.49, n. 1, p. 67-77, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/YLwav3>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DÍAZ CINTAS, J.; CRUZ, M. F. Using subtitled video materials for foreign language instruction. In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 201 – 214. Doi: <https://doi.org/10.1075/btl.77.20dia>

DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? – In: *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 92, p. 23-37. 1993.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

_____; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF, 1998. (Didactique du Français)

_____.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

EMERSON, R.M. ; FRETZ, R.I; SHAW, L.L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

EUROPE, C. O. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FOX, M. "A Changed Noam Chomsky Simplifies." New York Times, 5 December, 1998. <https://www.nytimes.com/1998/12/05/arts/a-changed-noam-chomsky-simplifies.html> (acesso em 26 de fevereiro, 2019)

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 22 mar.2019.

GOMES, F. W. B. *O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa*. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GOTTLIEB, H. **Subtitles, translation & idioms**. Copenhagen: University of Copenhagen/Reproafdelingen: 1997.

GOUGH, P.B. One second of reading. IN: SINGER, H. & R.B. RUDELL (orgs) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Asso, 1976.

GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sóciodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JOHNSON, R.B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2004.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. O conhecimento prévio na leitura. In: KLEIMAN, A. **Aspectos Cognitivos da Leitura** (pp. 13-27). Campinas, SP: Pontes, 1992

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7a. ED. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005. 60p.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles: University of Southern California, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/NebCq9>>. Acesso em 12 novembro 2018. 202 p.

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

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). *Page to screen: talking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 1998. p. 53 – 79.

_____. *Literacy in the New Media Age*. London / NY : Routledge, 2003.

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

KRISTEVA, J. Introdução à Seminálise. São Paulo: Debates, 1969.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. *As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos*. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

LABERGE, D. & S. J. SAMUELS. Towards a theory of automatic information processing in Reading. IN: SINGER, H. & R. B. RUDELL (orgs). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Asso. 1976.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. with GREEN, B. *Teachers and Tecno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Malaysia: SRM Production Services, 2000.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social. Em V. & LEFFA, *O Ensino da Leitura e Produção Textual: Alternativas de renovação*. (pp. 13-38). Pelotas: Educat, 1999.

LEPSCHY, C. G. A linguística estrutural. São Paulo, Perspectiva, 1975.

LETOUZÉ, N. **Letramento crítico e a relação desenvolvimento-aprendizagem da leitura no Ensino Médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: an introduction, In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Org.) *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice*. St. Leonards, Sydney: Allen & Unwin, 1997, p. 1-18.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D (Orgs.). *Gêneros: teoria, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, Editorial, 2005, p. 237-259.

_____. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Linguagem e texto).

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual.

Intercâmbio, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.Republicado em MACHADO et al. (2009).

_____. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, v.2, n.1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A.R & BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

MACHADO, A.R., GUIMARÃES, A.M.M. O interacionismo sóciodiscursivo no Basil. In: MACHADO, A.R., ABREU-TARDELLI, L.S., CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras. 2009. p. 17-42.

MALMBERG, B. **Linguística Americana Moderna**. In: As novas tendências da linguística: uma orientação à linguística moderna; tradução de Francisco da Silva Borba. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press. 2001. Pp. 177 – 281.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MASCANHI, I. W. *Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no ensino fundamental: aportes do interacionismo sóciodiscursivo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2013.

MASCIA, M. (2005). Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In. PASCHOAL LIMA, R. (org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, p. 45-58, 2005.

MATIELO, R.; COLLET, T.; D'ELY, R. C. S. F. The effects of interlingual and intralingual subtitles on vocabulary learning by Brazilian EFL learners: an exploratory study: *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXVII, p. 83-99, 2013. Disponível em <https://goo.gl/rBSsNP>. Acesso em 12 janeiro 2019.

McLURE, R.D. Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in Technical/operational training programs. In: *The Learning Corner*, Sept. 2002. Disponível em: <http://evokedevelopment.com/blog/common-data-colletion-strategies-effective-in-qualitative-studies> . Acesso em 15 mar. 2016.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Critical Literacies: theories and practices*. 1ed. Nottingham, Inglaterra: Center of the study of global and social justice, 2007, v. 1.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V.L.L.; SILVA, R.O. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis**. Trab. Linguist. Apl. [online]. 2017, v. 56, n.1, p.259-299. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135060199881>. Acesso 20 mar. 2019.

MOITA LOPES, L.P. da (1996) Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p.

NEVES, J. Language awareness through training in subtitling. In: ORERO, P. (Ed.). Topics in audiovisual translation. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 127-140. Doi: <https://doi.org/10.1075/btl.56.14nev>

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L.B; GÓES, M.C.R de. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1993/1997.

NUNAN, D. Reading. In:_____ *Second language: teaching and learning*. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1999, p. 249 - 269.

OLIVEIRA FILHO, L. *Utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD, 1999, 2016.

PASQUIER, A; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: *Cultura y Educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, n.2: p. 31-41. 1996.

PAVESI, M.; PEREGO, E. Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition. In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 215-226. Doi: <https://doi.org/10.1075/btl.77.21pav>

PESTANA, M.I. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF., v. 79, n. 191, 1998.

PONTARA, C. L. Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa. 444 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2015.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa; UFJF; INEP-COMPED, 2002. p. 31-52.

ROULET, E. La place de l’analyse de l’organisation du discours dans les didactiques des langues et des littératures maternelles et secondes. *LAL – Langues et apprentissage des langue*, [s.n.]. Didier, p.9-25.

SAPIR, E. A linguagem: Introdução ao estudo da Fala. 2ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo. Cultrix, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. (1995). *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: Tese (Doutorado).

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: *Calidoscópio*, vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abril, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª. ed. Revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000, 118p.

SILVA, T. F. *Pela lente da legenda: um estudo de caso na recepção audiovisual*. 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4332/1/Tha%C3%ADs%20Francis%20Silva.pdf>> . Acesso em: 25 mar. 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento. Livro do Professor*. São Paulo: Moderna, vols 1 - 4.

SOUSA, B.B.A.A.L. *Aquisição vocabular por meio de filmes legendados: o uso da tradução numa sequência didática*. 2016. 224f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <
<https://goo.gl/42qirA>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SOUZA, L. M. T. M. de. Entrevista sobre Letramento Crítico, 2013. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=BOOrjI5eurw. Acesso em: 17 de fevereiro 2019.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado in Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, 2008.

TRACEY, D. H.; MORROW, L. M. **Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models**. 1st.ed. New York: The Guilford Press, 2006.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668 – 682.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas: Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.29-48.

ZABALBEASCOA, P. The nature of the audiovisual text and its parameters. In: Díaz Cintas, J. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 21 - 37. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.77.05zab>

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZANÓN, N. T. Using subtitles to enhance foreign language learning. *PORTA LINGUARUM*, 6 de Junho de 2006, p.41-52.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE 16 ANOS
--

Seu filho (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **“O Ensino de Língua Inglesa mediado por tradução de legendas no Youtube: contribuindo para a formação de leitores”** e que tem como objetivo analisar como o uso de novas tecnologias podem contribuir e mediar a condução da prática de ensino para a melhoria e desenvolvimento das habilidades de leitura dos textos em inglês. Acreditamos que ela seja importante porque contribui para a produção de conhecimento a respeito de uma cultura mais significativa, de forma contextualizada, proporcionando ao estudante uma reflexão sobre a construção de conhecimento e habilidades para uma interpretação textual mais coerente e funcional.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação no referido estudo será de produzir a tradução de legendas para vídeos educativos disponibilizados no Youtube. As atividades serão aplicadas no período escolar, levando o tempo de uma ou duas aulas, no máximo, durante um semestre.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como a compreensão e desenvolvimento de vocabulário tanto na língua inglesa, como na língua portuguesa. Quando são utilizadas com diferentes recursos, a edição de legendas contribui para que os alunos compreendam as informações e fornecem um melhor caminho para que o entendimento e a aprendizagem aconteçam de maneira mais efetiva. Esta atividade, funcional e interativa, permite que o aluno compartilhe suas evoluções em um ambiente virtual, motivando o desenvolvimento desses exercícios, através de uma perspectiva muito mais estimulante, fundamental na aprendizagem de língua estrangeira. Recebi, também que estas atividades não causam nenhum tipo de desconforto ou risco.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de a privacidade de meu representado será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso recusar a participar do meu representado no estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, este não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem sendo recebida.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Como a pesquisa será feita durante o horário de aula, não haverá quaisquer despesas referentes a transporte, alimentação entre outros e, portanto, não haverá ressarcimento dos valores gastos. De igual maneira, não há risco de dano decorrente da minha participação no estudo e, desta forma, não há necessidade de indenização, conforme determina a lei.

CONTATO

O pesquisador envolvido com o referido projeto chama-se Natália Molan, professora de Português na mesma escola em que a pesquisa será aplicada e a pesquisa está vinculada à UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara e com eles poderei manter contato pelos telefones (16) 3334-6212.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as

respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha imagem, áudio e questionários, entre outros para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito ao estudo de benfeitorias para a Educação Nacional.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Apêndice II: Questionário: Perfil dos Alunos.

Nome: _____

1. Você estudou inglês anteriormente? Onde? Por quanto tempo?
2. Quais razões o levaram a se interessar pela pesquisa proposta?
3. Qual opção melhor representa sua opinião sobre o estudo de inglês?
☐ Muito importante;
☐ Importante;
☐ Pouco importante;
☐ Nada importante.
4. A partir de sua experiência com relação à aprendizagem de língua inglesa, liste que atividades feitas pelo professor que você mais gostava/detestava. Explique.
5. Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda:
1 – concordo 2 - não concordo 3 – não sei ou não tenho opinião formada.

a) ☐ Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua.
b) ☐ É possível aprender uma língua em pouco tempo, com pouco esforço.
c) ☐ A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa.
d) ☐ Ler, em inglês, significa traduzir um texto para entender o que está escrito.
e) ☐ A aprendizagem de uma LE depende mais do professor do que do aluno.
6. O que as pessoas devem fazer para aprender uma língua estrangeira? Quais as maneiras que você utiliza para aprender inglês?
7. Você considera que a sua aprendizagem na escola pública/escola de idiomas é/foi eficiente? Explique.

Muito obrigada por responder a este questionário!

Apêndice III: Textos utilizados nos Reading I e II

Reading I

Part I: **Reading Comprehension - The Internet**

Develop your Reading skills. Read the following text and do the comprehension questions:

What is the internet?

The Internet is a global system of interconnected computer networks that use the standard Internet protocol suite, a set of communications protocols, to serve billions of users worldwide. The internet has reshaped and redefined most traditional communications media including telephone, music, film, and television. This has given birth to new services. Newspaper, book and other print publishing are adapting to Web site technology, or are reshaped into blogging and web feeds.

The internet has enabled or accelerated new forms of human interactions through instant messaging, Internet forums, and social networking. Online shopping has boomed both for major retail outlets and small artisans and traders. Business-to-business and financial services on the Internet affect supply chains across entire industries.

The origins of the Internet reach back to research of the 1960s, commissioned by the United States government in collaboration with private commercial interests to build robust, fault-tolerant, and distributed computer networks. The commercialization of what was by the 1990s an international network resulted in its popularization and incorporation into virtually every aspect of modern human life. As of 2011, more than 2.1 billion people – nearly a third of Earth's population – use the services of the Internet.

Source: Wikipedia.

Comprehension:

Write T (true) or F (false)

1. The internet has completely dethroned traditional media ()
2. The internet has had an impact on commerce. ()
3. The internet was first introduced in the 1990s. ()
4. More than a quarter of the Earth's population are internet users. ()

Part I: Read the text**Explanation of why high humidity makes it feel hotter****Brad Sowder**

Meteorologist

OKLAHOMA CITY — The hottest weather so far this year has made its way into Oklahoma.

The forecast high temperature in Woodward Wednesday is 102 degrees, the heat index will make it feel 101. In contrast, the forecast high in Oklahoma City is 96, but the heat index will make it feel as hot as 104. The humidity is to blame, but why does humidity make it feel hotter, or in the case of Woodward cooler?

Sweat is the answer. Sweating is our body's way of cooling itself. Obviously when we get too hot we sweat, and the sweat evaporates off our skin.

Evaporation is a cooling process, so when we sweat in dry air, our skin will cool. This evaporation process is the same reason why when you get out of the shower, you are cold.

When the air is saturated with water, like on a humid day, evaporation is much slower. The air is already full of water, and can't hold much more.

Your body will sweat in an attempt to cool itself, but you only end up wet and hot without this sweat evaporating.

The point at which the air will begin to feel warmer is when the air temperature is 77 degrees, and the dewpoint temperature is 57. The best way to think of dewpoint is that it is the temperature at which dew would form. The closer the air temperature is to the dewpoint, the more humid the air.

Low humidity will make the air feel cooler. For example, if the air temperature was 100 degrees, with a dry dewpoint of 25, the heat index would only be 93. This type of hot dry air is common in the western United States in summer.

(source: <http://www.koco.com/article/explanation-of-why-high-humidity-makes-it-feel-hotter/4293887>)

1. Segundo o texto, a humidade sempre torna a temperatura mais alta? Explique.

2. Qual é o fator, de acordo com o texto, que modifica o tipo de evaporação do nosso suor, diferenciando a sensação de calor ou de frio que sentimos?

Part II: Translate the subtitles of the vídeo “Why does humidity make it feel hotter?”

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=SGHRz8wpj3E>

Part I: Read the text**Hope in a Jar: Do Skin Creams Work?**

New antiaging skin creams claim to do as much as a medical procedure -- but can they? Doctors explain.

By Colette Bouchez

You've seen the antiaging skin care claims, in newspapers, magazines, and even online: ominous photos of hypodermic needles posed along side innocuous, even innocent-looking jars of cream.

The message: Topical cosmetic creams promises the same wrinkle-relaxing, age-defying results as some pricey wrinkle-filling injections like Restalyne and Juva Derm, or even Botox.

But can they? If you're skeptical about what you read, you're not alone. Not surprisingly, some doctors also question the claims and the promises.

"The bottom line is that if these creams could accomplish the same thing as a medical procedure, they would be drugs and not cosmetics -- and that's what you have to keep in mind when deciding whether to try or buy," says Marsha Gordon, MD, vice chairman of dermatology at Mount Sinai School of Medicine in New York City.

Some of the antiaging treatment technology focuses on compounds called pentapeptides -- small groups of long-chain amino acids that function as chemical messengers throughout the body. Among the most popular creams containing these ingredients include the Regenerist line by Olay, Strivectin-SD by Klein Becker, Wrinkle Relax by DDF, and the Principal Secret Reclaim line.

And though doctors say there are no published medical studies showing they work, experts involved in product testing say there is ample science behind the pentapeptide technology.

"It had a very strong pedigree going into the process -- we weren't just looking for the next hope in the jar, we were really looking at medical science before we started down the path with these products," says Lauren Thaman Hodges, director of Beauty Science for Olay skin care products.

Initially, the research on pentapeptides was done in relation to wound healing. As part of the body's natural response to help skin heal, published studies showed peptides are instrumental in increasing cells in the skin to produce more collagen.

Collagen Is Key

But collagen isn't just for healing boo-boos. It also plays an important role in how skin ages. Gordon explains that collagen is the support structure that gives our skin a firm, young appearance. When levels remain plentiful, our skin looks young and fresh. When levels decline, we lose that support and wrinkles begin to form. While wrinkle-filling injections can temporarily fill in the gaps, some researchers believe that topically applying these peptides to the skin might help it make more collagen on its own. This would have a "filling" effect similar to the wrinkle injections -- but without the needle!

After combining synthetic peptides with a fatty acid -- essential to get it into the deeper layers of skin -- Hodges says Olay developed the compound palmitoyl pentapeptide-3. Strivectin-SD uses a similar complex known as palmitoyl Oligopeptide. Both companies claim increased collagen production and firmer, more youthful looking skin within four to 12 weeks.

"We don't claim it's better than a medical procedure -- we claim that many women aren't ready [for an injection] so until they are ready, or if they never are ready, we are giving them a choice with a skin care technology you can use at home," says Hodges.

According to Strivectin-SD spokesman Dave Owen, when their ads pose the question, "Is this better than Botox," what they are really asking, he says, is: "Is this better than Botox *for you?*"

"We're just saying that if you're not ready for an injection, then the ingredients in our product can make a difference in how your skin looks -- and it's the end result that counts," says Owen.

(source: <http://www.webmd.com/beauty/features/hope-in-jar-do-skin-creams-work#1>)

1. O que, segundo o texto, prometem os anúncios das revistas sobre os cosméticos? Explique.
2. Qual é a opinião da presidente da escola de medicina em Nova Iorque, Marsha Gordon, a respeito dos cremes cosméticos?
3. Qual é a importância do colágeno para o corpo humano, segundo o texto?

Part II: Translate the subtitles of the vídeo "Does Anti-Aging Cream work?"

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=sT7WVp7-rpU&index=23&list=PLEB4B776204CBE2EC>

Part I: Read the text

ANTARCTICA - Mt. Erebus
Fire meets ice at the southernmost volcano on Earth.

Erebus. It's a good name for the volcano. In Greek myth, Erebus was the son of the god Chaos, and his mother was Gaia, or Earth. Erebus was made of darkness and shadow, and he filled the corners of the world with his darkness.

Currently the most active volcano in Antarctica and the southernmost active volcano on Earth, the Mt. Erebus volcano features a 1,700-degree Fahrenheit lava lake, a swirling pool of magma that may be many miles deep: one of only five such lava lakes that exist in the world.

While the inside of Mt. Erebus may be extremely hot, outside of it, one would quickly freeze to death in the Antarctic temperatures. Riddling the side of the snow-covered volcano are ice caves, carved out by the escaping volcanic gases. Because of the gas, the ice caves stay a consistent 32 degrees, making them a likely spot for undiscovered extremophiles. The volcanic gases heat their way through these ice caves and escape into the air to form enormous 60-foot chimneys of ice, or "fumaroles" with deadly volcanic gases pouring out from their tips.

Discovered in 1841 by polar explorer Sir James Clark Ross, it was easy to identify Mt. Erebus as a volcano as it was erupting at the time. (Ross Island, which Mt. Erebus is on, is named after him as is the Ross Ice Shelf.) Later, polar explorer Ernest Shackleton would make the first ascent of Mt. Erebus in 1907 on the Nimrod Expedition.

One of the things that makes Erebus significant - and the reason it is the location of the Mount Erebus Volcano Observatory, or "MEVO" - is that Erebus is one of only a few consistently active volcanos in the world. Rather than lying dormant and then spectacularly erupting once every few hundred years, though it does that on occasion too, Mt. Erebus is always on, bubbling, releasing gas and flinging ten feet wide "volcanic bombs" - hunks of molten rock which sometimes explode on landing - through the air. For a vulcanologist, Mt. Erebus is a dangerous but dreamy research site. Mt. Erebus is also the site of a famous and tragic air disaster. An Air New Zealand DC-10 airliner on a sightseeing flight became lost in a whiteout and crashed into the side of the volcano on 28 November 1979, killing all 237 passengers and 20 crew. Famed explorer Sir Edmund Hillary was supposed to have been on board, but canceled at the last moment.

Debris from the crash is still visible on the volcano, despite an extensive recovery and clean up mission. The unclaimed remains of the crash victims are entombed at a memorial at the Waikumete Cemetery in West Auckland, New Zealand where every year a wreath is laid in memory.

(source: <http://www.atlasobscura.com/places/mt-erebus>)

1. De acordo com o texto, quando foi descoberto o Vulcão Mt. Erebus? Por que foi fácil defini-lo como um vulcão?
2. Por que o Mt. Erebus é tão importante?
3. O autor cita um acidente ocorrido no local do Mt. Erebus. Que acidente foi este?

Part II: Translate the subtitles of the video “Weird Places: The Lava Lake in Antarctica”; LINK: <https://www.youtube.com/watch?v=0pvtu-ADZSU&index=48&list=PLEB4B776204CBE2EC>

Part I: Read the text**The Mozart effect: Classical music and your baby's brain**

By Danielle Sweeney

Last updated: March 2017

Listening to classical music may soothe your baby and turn her into a classical fan later in life, but it won't make her smarter. Researchers at Appalachian State University believe that they've debunked what has been called the Mozart effect, a temporary increase in intelligence experienced after listening to a piano sonata written by the famed composer.

The Mozart effect was first reported in 1993 by scientists at the University of California at Irvine, and replicated by the same group in 1995. The study (which did not look at the effect of Mozart on babies) found that college students who listened to a Mozart sonata for a few minutes before taking a test that measured spatial relationship skills did better than students who took the test after listening to another musician or no music at all.

The effect in the students was temporary (it lasted only 15 minutes) and has always been controversial. Nonetheless, the media and politicians hopped on the Mozart effect bandwagon, claiming that listening to the music offered numerous benefits and could alleviate physical and mental health problems.

The notion that babies would be smarter if they listened to classical music was born out of this hype. One year, the governor of Georgia mandated that a classic music CD — which contained the sonata and other pieces and was donated by Sony — be given to all new babies when they left the hospital.

Despite popular sentiment, the evidence that listening to classical music made anybody smarter was tenuous at best. The lead researcher in the original U.C. Irvine study himself said in a *Forbes* article that the idea that classical music can cure health problems and make babies smarter has no basis in reality, even though he believes that listening to a Mozart sonata can prime the brain to tackle mathematical tasks.

The researchers at Appalachian State University were unable to duplicate the original "Mozart effect" results and found that the presence or absence of classical music didn't significantly affect student performance on tests. Their results were published in the July 1999 issue of the journal *Psychological Science*.

(https://www.babycenter.com/0_the-mozart-effect-classical-music-and-your-babys-brain_9308.bc)

1. De acordo com o texto, o que é o Efeito Mozart?
2. Qual foi a descoberta feita pelos pesquisadores da Universidade da Califórnia em Irvine, em 1993 e 1995?
3. Nos últimos parágrafos, o texto relata a conclusão de cientistas a respeito do Efeito Mozart. A que conclusão chegaram?

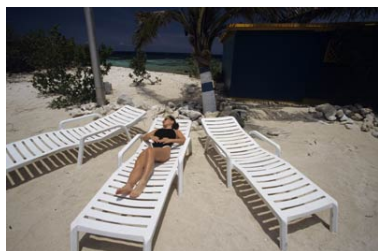
Part II: Translate the subtitles of the vídeo “Does music really make babies smarter?”;
LINK:

<https://www.youtube.com/watch?v=ajQAoFfpJUc&list=PLsNB4peY6C6JGmzQ5bAiri hLWMeyQUX-0&index=65>

Reading II

Part III: Read this text and answer the questions.

What is relative humidity and how does it affect how I feel outside?



Humidity is something we hear about daily in weather reports. Humidity is to blame for that muggy, steam-room feeling you experience on certain summer days.

Humidity can be measured in several ways, but relative humidity is the most common. In order to understand relative humidity, it is helpful to first understand absolute humidity.

Absolute humidity is the mass of water vapor divided by the mass of dry air in a volume of air at a given temperature. The hotter the air is, the more water it can contain.

Relative humidity is the ratio of the current absolute humidity to the highest possible absolute humidity (which depends on the current air temperature). A reading of 100 percent relative humidity means that the air is totally saturated with water vapor and cannot hold any more, creating the possibility of rain. This doesn't mean that the relative humidity must be 100 percent in order for it to rain -- it must be 100 percent where the clouds are forming, but the relative humidity near the ground could be much less.

Humans are very sensitive to humidity, as the skin relies on the air to get rid of moisture. The process of sweating is your body's attempt to keep cool and maintain its current temperature. If the air is at 100-percent relative humidity, sweat will not evaporate into the air. As a result, we feel much hotter than the actual temperature when the relative humidity is high. If the relative humidity is low, we can feel much cooler than the actual temperature because our sweat evaporates easily, cooling us off. For example, if the air temperature is 75 degrees Fahrenheit (24 degrees Celsius) and the relative humidity is zero percent, the air temperature feels like 69 degrees Fahrenheit (21 C) to our bodies. If the air temperature is 75 degrees Fahrenheit (24 C) and the relative humidity is 100 percent, we feel like it's 80 degrees (27 C) out.

People tend to feel most comfortable at a relative humidity of about 45 percent. Humidifiers and dehumidifiers help to keep indoor humidity at a comfortable level.

(<http://science.howstuffworks.com/nature/climate-weather/atmospheric/question651.htm>)

1. Após a leitura deste texto, defina “humidade absoluta” com suas próprias palavras.
2. O que podemos compreender por “humidade relativa” do ar?
3. Como a humidade relativa pode afetar os seres humanos?

Part III: Read this text and answer the questions.

Do anti-aging skin creams work? Mostly no, dermatologists say

February 4, 2011 By Trine Tsouderos

Winter is not good to our skin. The wind chaps. The dry air wicks. The combination blows us into the arms of the billion-dollar cosmeceutical industry, which awaits with pricey over-the-counter potions and serums promising to undo the season's damage.

But these companies often promise much more than simple moisturizing. Their products can, according to their advertising, "help to boost oxygen microcirculation." They can reset "the skin's aging clock by converting resting stem cells." They contain ingredients that can "turn on digestive enzymes that will only go after scars and wrinkles" or "help to promote collagen production." In short, they can utterly transform your old, dry, thinning, wrinkled skin.

Tempting. But is it true?

Yes and no, say dermatologists and scientists. Mostly no, but really it's hard to say. The creams do moisturize - even the cheapest ones will do that - and that does help make the skin appear more supple and healthy. As for the other claims, few studies have been published in medical journals to show the products work as advertised or are safe to use. And the U.S. Food and Drug Administration doesn't require companies to prove that cosmetic products are safe or effective.

"Efficacy is very vague in terms of over-the-counter products," said Dr. Simon Yoo, assistant professor of dermatology at Northwestern University's Feinberg School of Medicine. "Without any oversight, it is difficult to say whether these do anything."

At the same time, the FDA has expressed concerns over some claims made by companies selling anti-aging creams. Marketers of cosmetics are generally not allowed to state that their product alters the structure or function of the body or treats or prevents disease - to make a "drug claim."

The FDA maintains a list of more than 80 companies - including such beauty giants as L'Oreal, Avon and Revlon - that the agency believes may be importing, manufacturing or shipping creams with drug claims.

The FDA also has sent a handful of warning letters to cosmetics companies, mostly small ones, for making drug claims, a spokeswoman for the agency said.

"It is a good example of how people can use science-y-ness to try and sell a product," said Dr. Ben Goldacre, who wrote about moisturizers in his book "Bad Science: Quacks, Hacks and Big Pharma Flacks." "It is used decoratively as marketing in a way that is meaningless."

Companies rarely publish studies showing their products are effective, said dermatologist Dr. Vesna Petronic-Rosic of the University of Chicago Medical Center, though they generally look into the potential for skin irritation.

Some companies cite scientific evidence that anti-aging ingredients work, but they decline to provide those studies or to show that the product contains enough of the substances to have an effect.

Take, for example, "The Youth As We Know It Moisture Cream" from Bliss, which sells for \$79 for 1.7 ounces at Sephora. The package says the cream contains the "10 most important anti-aging ingredients we've found in 10 years of giving 'great face.'"

The label also says it helps to "promote collagen production," "boost oxygen microcirculation" and "improve skin's firmness," among other things.

Asked to provide scientific studies showing that the anti-aging ingredients work, Bliss spokeswoman Brooke Temner wrote in an e-mail: "There are studies on the raw materials executed by our raw material suppliers that demonstrate the ingredients' functionality, however, Bliss is not at liberty to share this proprietary information."

"When formulating our products, we adhere to the standards of the federal Food, Drug, and Cosmetic Act," Bliss vice president of communications Katie Welch wrote in an e-mail. The press materials for ReVive Peau Magnifique Youth Recruit, which costs \$1,500 for four ampuls of serum at Neiman Marcus, say it "resets the skin's aging clock by converting resting adult stem cells to newly minted skin cells."

But ReVive founder Dr. Gregory Bays Brown acknowledged that "we did not do peer-reviewed studies. There is literature out there that other people have done."

Brown, a plastic surgeon, said the company has done a study, included in his patent, to show that one of the ingredients, epidermal growth factor, gets into the lower layers of the skin and increases cell turnover. The research was not published in a peer-reviewed journal.

"It is inefficient, but it's enough to increase cell turnover," he said. "It is sort of crude, and we were able to show that."

Scientific data do exist on epidermal growth factor, some of it published by Brown in peer-reviewed medical journals before he founded ReVive.

"There is quite a lot of information on these active ingredients in the scientific and patent literature - most can show effects on cell proliferation (in a test tube or petri dish) or in animal models of wound healing," said Natalie Medlicott, an associate professor at New Zealand's National School of Pharmacy at the University of Otago and an expert in epidermal growth factors.

But without published studies on the creams themselves, it's impossible to know whether the epidermal growth factor in them is effective. "The usual difficulty with such products is whether or not the large protein molecules such as the epidermal growth factor remain active in the formulation and, if they are active, whether they actually get delivered across intact skin," Medlicott said.

Telomerase, another ingredient in Peau Magnifique Youth Recruit, is "an enzyme that activates and differentiates dormant adult stem cells into brand new skin cells" and "repairs DNA fragmentation," according to the product's press materials.

But what effect does the telomerase in this product have on a customer's skin? "We don't know exactly," Brown said. "We know stem cells line the hair follicle and sweat glands. They are on the surface. We don't know if it has an effect on those cells."

Brown added that ReVive tests the safety of each product it puts on the market.

Perricone MD Cosmeceuticals stated in a company blog post that an ingredient called DMAE in its Face Finishing Moisturizer "allows for face-lift-like benefits as well as other long lasting anti-aging contributions when applied to the face or taken as a supplement."

But the product packaging does not state how much DMAE is in the cream, which sells for \$65 for 2 ounces at Sephora.

A search of medical literature turned up no clinical trials on the product to show it works, though several small published studies have looked at DMAE's effect on skin cells and skin and suggested that it can help with firming.

How? Pharmacologist Francois Marceau Laval University in Quebec found that when skin cells were exposed to DMAE, tiny compartments inside the cells swelled up and some cells died. The swelling, he said, is a likely explanation for the skin thickening, or firming.

"This is not necessarily very dangerous, but has not been properly analyzed scientifically," Marceau, whose study was published in 2007 in the British Journal of Dermatology, wrote in an email. "I would like to see them follow formal FDA rules for drug development."

Perricone MD Cosmeceuticals did not respond to repeated requests for comment.

Dermatologists interviewed for this story said most skin creams are harmless. If you like a product, enjoy it, they said, but realize your skin likely won't be miraculously transformed.

"Go ahead, but it won't do much more than a moisturizer that is a lot less expensive," Yoo said. "It won't be any better than Neutrogena or Cetaphil for less than a 10th of the price or a 100th of the price."

(<https://medicalxpress.com/news/2011-02-anti-aging-skin-creams-dermatologists.html>)

1. O que as empresas de cremes dermatológicos prometem aos consumidores em suas propagandas, de acordo com o texto acima?
2. Os dermatologistas e cientistas comprovam a eficácia de tais produtos? Explique.

3. Quais são as empresas notificadas pela FDA sobre a produção, fabricação e importação de cremes afirmando que são remédios?
4. De acordo com o texto, os cremes para pele funcionam? Justifique.

Part III: Read this text and answer the questions.

Antarctic Lava Lake Huffs and Puffs Like a Sleeping Dragon

By Becky Oskin, Senior Writer | April 22, 2014 05:09pm

The coldest place on Earth is also one of the rare spots where a roiling lava lake offers a window into the heart of a volcano.

At Erebus volcano in Antarctica, a long-lived lava lake puffs steam and launches lava bombs at scientists who scale its slopes, hoping to unravel the mysteries of how volcanoes work. (Lava bombs are flying blobs of molten rock.)

"We think lava lakes are really the top of a magma chamber, so by studying lava lakes we can see what's happening in the guts of the volcano," said Philip Kyle, a volcanologist at New Mexico Tech in Socorro, who has visited Erebus since the late 1960s.

Erebus has been continuously active since as early as the 1970s. For more than 40 years, researchers like Kyle have climbed its 12,450-foot-tall (3,794 meters) peak during the brief summer, installing a battery of monitoring equipment that transforms Erebus into one of the most intensely watched volcanoes in the world.

In the early decades, scientists gathered just a few precious weeks' worth of data each summer at Erebus. Now, despite the harsh climate, everything from earthquake monitors to infrared cameras perch on the volcano year-round. Instruments also track the swelling and sinking of the volcano's surface, snooping on magma pulsing underground; listen to infrasound (sound below the range of human hearing); and sniff gases escaping into the air.

The dragon's breath

One of the remarkable discoveries to come from this long encampment is how regularly the lava lake huffs and churns, like a sleeping dragon. "I like to say Erebus is breathing, though I've been told off because Erebus can only breathe out," Kyle said.

Kyle's collaborator, Clive Oppenheimer, a volcanologist at the University of Cambridge, first noticed the lake's reliable pattern several years ago, from measuring its never-ending gas plume. The total amount of gas — mostly an equal measure of carbon dioxide and water, with a little sulfur dioxide and hydrogen chloride — rises and falls in a 10-minute-long cycle. The composition of the gas also switches on the same cycle.

But the brief summer research season meant scientists weren't sure if the phenomenon occurred only on their watch. Perhaps the dragon awoke in winter.

Now, with year-round equipment, Erebus investigators have proved the cycle persists year-round, varying between five and 18 minutes since 2004, according to a study to be published June 2014 in the journal *Earth and Planetary Science Letters*.

"The behavior has stayed remarkably constant, which is actually quite unusual for volcanoes," said Nial Peters, lead study author and a geophysicist at the University of Cambridge in the United Kingdom.

The new study also reports other intriguing behavior in the bubbling lake. For instance, the lava heaves in concert with its 10-minute gas cycle, its surface rising and falling by about 6 to 10 feet (2 to 3 m), Peters said. And lava cooling on the lake surface cracks and flows outward at a speed that matches the fluctuating gases. "Think of the lake as a bowl sitting on top of a pipe, and as fresh batches of magma come up into the bottom they rise up and spread out," Peters told Live Science's *Our Amazing Planet*. "That's what we see in the velocity flow outward from the center of the lake. It looks like a thick, treacly liquid, which is gradually convecting."

A rare view

Lava lakes are rare — there are only four long-lived lakes on Earth, because the volcano must continuously supply lava to the surface. There are lakes at Erebus, Hawaii's Kilauea volcano, Ethiopia's Erta Ale volcano, and Nyiragongo volcano in the Democratic Republic of the Congo.

Erebus volcano's magma is a rare type called phonolite, up to 100 times more viscous than the basalt at Kilauea in Hawaii and Erta Ale in Ethiopia. Though Erebus is the only active volcano with phonolite lava, its twin is Kilimanjaro in the East African Rift, Kyle said. Both are steep-sided, cone-shaped phonolite volcanoes rising from rifts, where the Earth's crust is stretching apart. Looming up from Ross Island, Erebus is visible from McMurdo research station and New Zealand's Scott Base.

The long-term observations at Erebus volcano's lava lake are among the only rigorous studies of these valuable windows into magmatic systems, said Matt Patrick, a volcanologist with the U.S. Geological Survey's Hawaii Volcano Observatory, who was not involved in the study.

"The Peters paper represents a big step in understanding active lava lakes, in large part due to the uniquely detailed observations they have made of the lava lake activity," Patrick said.

How it works

With their bounty of data, the members of the Erebus team are now moving toward their next big goal: explaining how the volcano works.

"That's the \$64,000 dollar question," Kyle said of the oddly predictable plumbing.

Here's what might cause the steady exhalations. Think of blobs rising and falling in a lava lamp. Now put those blobs in an underground pipe that feeds the lava lake from a deeply buried magma chamber. Lava moves up and down the pipe — a flow and counterflow similar to a lava lamp, according to a model in a separate study to be published in the same issue of the journal *Earth and Planetary Science Letters*.

"The physics of what's going on are fairly different, but it's an easy analogy," said Peters, who is co-author on the "lava lamp" study. "Batches of fresh magma come in as blobs, not as a continuous stream."

But just like a real body, this "breathing" comes from a different part of the volcano than its burping eruptions. Erebus erupts when a large gas bubble emerges and bursts in the lake, splattering lava on the surrounding slopes. Some of the volcano's lava bombs are nearly bus-size.

At Erebus, these belches have a different composition than the gases that ebb and flow every 10 minutes, researchers discovered. The investigators think this difference means that the bomb-launching bubbles come from deeper in the volcano.

"It looks like the two behaviors are very decoupled from each other," Peters said. The gas cycling continues even when eruptions suddenly lower the lava lake level, he noted.

Computer modeling of the upper and lower volcanic plumbing will help explain this strange set of behaviors and provide insight into the inner workings of other volcanoes, Peters said.

But there's a hurdle.

"Basically, all the measurable properties of the lava are still up for grabs," Peters said. Even the lava's temperature is only a guess — it's never been directly measured. That's partly because of the risk of death from flying bombs, and partly because the lake

is ensconced in a 330-foot-deep (100 m) crater. "The pipe dream is to do what's called volcano fishing, which is instruments dangled from cables into the lake," Peters said.

(<https://www.livescience.com/45038-erebus-lava-lake-cycles-revealed.html>)

1. De acordo com o texto, com que finalidade os pesquisadores escalam o Vulcão Erebus, mesmo sendo tão perigoso?
2. Qual é o comportamento intrigante que os cientistas notaram no Mt. Erebus? Explique.
3. Quais são os vulcões ativos citados pelo texto?
4. De acordo com o texto, qual é o comportamento do Mt. Erebus quando entre em erupção?

Part III: Read this text and answer the questions.

Can music make my baby smarter?

BY TOM SCHEVE

In 1998, Georgia Governor Zell Miller asked his legislators to pony up enough money to give a CD of classical music to every parent of a newborn across the state. Eventually, a company that produced classical music CDs specifically for infants offered up free CDs for the ambitious new parents.

The governor assured the state that listening to classical music while still in the crib would improve skills needed for math, engineering, "and even chess" [source: Issues2000].

To help make his pitch, Gov. Miller played Beethoven's "Ode to Joy" for the assembled lawmakers, though it's uncertain whether doing so improved the intelligence of any who were present that day.

But what it did do was give more publicity to the so-called Mozart Effect. This term was thrust into the spotlight following a study that seemed to show improvement among college students who had listened to classical music (specifically, Mozart's "Sonata for Two Pianos in D Major") for 10 minutes before participating in a test that involved folding and cutting paper.

Other groups listened to a relaxation tape for meditation, or to nothing at all. The group listening to Mozart before the test scored on average 8 to 9 points higher than the other groups [source: Jenkins]. However, after 15 minutes the boost seemingly gained from the classical music faded away. When this study was published in *Nature*, subsequent talk about the study quickly began to equate proximity to classical music with general improvements in IQ.

What brought the matter to Zell Miller's attention was a book, "The Mozart Effect," written by Don Campbell and various CDs and cassettes that began to flood the market with titles like "Baroque for Babies."

It was a great business idea. With the science seemingly supporting it, and plenty of built-in publicity, the only other component needed was a consumer who would feel guilty if the product wasn't purchased. Check.

But can music really make your baby smarter? Keep reading to find out.

The Mozart Effect's Coda

When initial reports about music's effects on learning and development surfaced, there was understandably a lot of excitement. If improved performance by a student on a college entrance exam might require only the playing of a tape, you can see why many high schoolers and their parents were quite interested. And if playing that same tape for an infant could begin prepping the child for that same test -- but with a 17-year head start -- then new parents certainly wouldn't want to deprive their newborn of that, especially for the cost of a few tapes or CDs.

But while the music of Mozart and others has proven beneficial in surprising ways, subsequent tests have tempered enthusiasm about a link between music and a developing child's intelligence.

A comprehensive review by researchers from the University of Vienna (located in the Austrian capital that once served as Mozart's stomping grounds) of all available studies on the matter found there is no link between listening to classical music and the brain's development of spatial ability [source: University of Vienna].

Interestingly, infants in one test appeared to recognize music that had frequently been played by the parents during pregnancy, though no cognitive benefit seemed to exist [source: Owens].

Another product on the market comes with the manufacturer's claim that prenatal exposure to sounds that are ever-so-slightly different than those of the mother's heartbeat will spur the fetus to develop auditory discrimination and, hence, improved learning ability [source: BabyPlus]. While thousands upon thousands of units (a small audio player affixed to a belt for the expectant mother's belly) have been sold, there's no scientific proof that their use provides any benefit [source: Rudavsky].

However, music can relax your baby to the point of fattening him or her up. Studies have shown that premature infants who are exposed to classical music in the neonatal intensive care unit gain more weight [source: Cromie]. This is because the music relaxes the baby, who then fidgets less even when the music is not being played.

(<http://health.howstuffworks.com/pregnancy-and-parenting/baby-health/newborn-development/can-music-make-baby-smarter.htm>)

1. De acordo com o texto, por que o governador do estado da Georgia, nos Estados Unidos, pediu uma legislação que desse dinheiro às grávidas para comprar CDs de música clássica?

2. Qual foi a descoberta feita pelos estudos dos pesquisadores de Viena, na Áustria?
3. Qual é o benefício comprovado da música para bebês? Explique.

Apêndice IV: Diário de bordo da pesquisadora

09 de Agosto de 2017.

Atividade de Leitura

Tempo: 100 minutos

Hoje começamos a atividade de leitura com o texto impresso no papel “Internet”, com 4 questões de Verdadeiro ou Falso. Cada aluno leu o texto silenciosamente. As instruções estavam em inglês. As dúvidas de vocabulário foram surgindo e, conforme apareciam, os alunos não interagiam entre si para descobrir o significado da palavra, mas perguntavam diretamente a pesquisadora.

Após os alunos afirmarem o fim da leitura (20 minutos a partir do início da sessão), foram questionados:

- 1) Que tipo de texto acabaram de ler?
- 2) Em que meio de comunicação este texto pode ser divulgado?
- 3) Quais informações interessantes encontramos neste texto?
- 4) Que estratégias foram utilizadas para compreender o texto?

Na primeira pergunta, os alunos responderam que o texto era informativo, pois tratava de explicar o que era a internet e o surgimento dela; Para a segunda pergunta, usaram a fonte como resposta: Foi publicado pela Wikipedia. Para responder a terceira pergunta, percebi que tiveram maior dificuldade em formular a resposta, dois alunos leram informações do texto, traduzindo-as para o português. Apenas um formulou a resposta de forma crítica: “o texto relata a origem da internet e o impacto que causou no mundo, atingindo as mídias tradicionais e também o comércio. Entretanto, acredito que o texto deveria ser atualizado, devido ao seu caráter informativo, porque sabemos, de alguma maneira, que as empresas se adequaram a internet e ela já não é mais uma ameaça para o comércio, além de ter diversos serviços para oferecer à população”.

Na quarta questão, todos os alunos afirmaram que utilizaram os cognatos e palavras utilizadas em seu dia-a-dia; três alunos afirmaram ter conhecimento prévio do vocabulário utilizado.

Após a leitura do texto impresso e a discussão sobre o tema, pedi para que os alunos acessassem o Youtube, afim de apresentar a ferramenta que seria utilizada em nossa proposta. Os alunos já possuíam conta de acesso.

O vídeo proposto para a segunda parte desta sessão foi “How the internet was invented – Part I”, no canal SciShow, mantidos por Hank Green, Michael Aranda e Olivia Gordon. A legenda em Inglês estava disponível. Ao final do vídeo, fiz perguntas:

- 1) Este vídeo pertence a que tipo de gênero?
- 2) Há informações semelhantes ao texto impresso?
- 3) Que texto foi mais fácil para compreender?
- 4) Que informações são novas para vocês?

Na primeira pergunta, houve um consenso: o texto era informativo; mas havia nele muitas informações mais interessantes do que no texto impresso. A dinâmica da apresentação também ajudou a despertar o interesse pelo assunto, afirmaram os participantes. Na questão dois, os alunos responderam que o assunto de ambos os textos era o mesmo, a Internet, entretanto, a única coisa que viram de semelhante foi uma data “1960”. Quanto a terceira questão, os alunos não acharam que o vídeo era mais fácil de compreender que o texto impresso, mas afirmaram que gostaram da possibilidade de ler as legendas em inglês enquanto ouviam a apresentadora falar. Não souberam responder que informações no vídeo eram novidades para eles.

Como não tínhamos mais tempo, pedi para os alunos acessarem a ferramenta de tradução de legendas, apenas para reconhecimento. Expliquei que utilizaríamos a ferramenta na próxima sessão.

O interessante, neste momento, foi ver que todos os alunos conseguiram acessar a ferramenta sem muitas dificuldades.

14 de Agosto de 2017.

Atividade Tradução de Legenda

Tempo: 100 minutos

Iniciamos com a atividade de tradução. Os alunos já estavam familiarizados com a ferramenta e rapidamente acessaram o canal e seguiram para a interface das traduções. Estavam em duplas e, assim que encontraram a primeira dificuldade com o vocabulário, acessaram o Google tradutor. Percebi que duas duplas começaram a inserir frases inteiras no tradutor online; perguntei se estavam precisando de ajuda. Eles afirmaram que estavam utilizando o tradutor online e que resolveram digitar frases inteiras, mas que a tradução, algumas vezes, ficava confusa. Sugeri, então, que se atentassem para as expressões, muito utilizadas em inglês, assim como em nossa língua portuguesa e que,

para compreender as expressões, haviam dicionários online melhores que o tradutor. Sugeriu que acessassem o Linguee, sugestão que foi aceita. Entretanto, quando perceberam que site era um dicionário inglês-inglês, o aluno Ricardo reclamou: “Ai vai ser mais demorado e difícil de entender”. Após esta dupla perceber que algumas palavras podiam ter diversos significados, os alunos comentaram sobre a necessidade de compreender e reescrever a tradução de forma que ela fizesse sentido em língua portuguesa, por isso não era apenas trocar a palavra em inglês pela palavra em português, como estavam habituados a fazer nas aulas regulares quando o professor da classe sugeria vocabulário e tradução como tarefa de sala.

Outros dois alunos pararam a tradução para conversar sobre a expressão “a set of ones and zeros”. Um dos alunos retomou o conceito binário para o colega, a fim de fazê-lo compreender que aqueles números eram a linguagem utilizada pelos sistemas computacionais para transmitir o que vemos, lemos ou ouvimos na tela dos computadores. De acordo com os eventos de letramento, o aluno trouxe seu conhecimento de mundo para conseguir melhor compreensão do texto e, melhor ainda, carregar o seu par para dentro daquele mundo.

Um dos alunos, Olavo, questionou sobre uma informação: no texto impresso, datam o início da internet em 1960, mas no vídeo, afirmam que em 1960 não havia internet. Após me fazer a pergunta e continuar a tradução, me chamou para responder o próprio questionamento. Estava escrito na legenda que em 1960 pesquisadores começaram a pensar sobre a internet e a interligar computadores e, em 1969, surgiu ARPA, com a construção do que conhecemos por “network”. A meu ver, esta atitude foi muito interessante, pois o aluno questionou e, após continuar a tarefa, percebeu que a resposta estava na continuação da leitura; outra observação importante foi a ação de me chamar para explicar a sua dúvida e contar a resposta.

A dupla de meninas estava traduzindo quadro por quadro. No meio da atividade perceberam que, muitas vezes, a continuação da ideia estava no quadro de baixo. Voltaram ao início para ler o que escreveram e ver se fazia sentido. Questionaram a respeito da ordem das palavras: ao traduzir, podemos mudar as palavras de lugar? Se mantivermos como estão em inglês, a frase em português parece sem sentido ou muito confusa. Fiquei surpresa com a informação, a construção da estrutura sintática em inglês não era clara para elas. Foi nesse momento que perceberam que os adjetivos eram utilizados antes de substantivos em inglês, mas que em português, poderiam mudar a ordem para, também, alterar o sentido daquilo que estava escrito. – Capacidade

linguística-discursiva, de acordo com o ISD (dominar operações que colaboram para a coesão nominal e coerência de um texto)

Final das aulas. Os alunos não conseguiram terminar as traduções: dois participantes pediram para fazer em casa.

30 de Agosto de 2017.

Atividade de Leitura Impressa e Tradução de Legendas.

Tempo 150 minutos

A atividade de tradução com apenas um texto foi repensada e dividida. Cada dupla cuidou de um tema diferente, por não sabermos como funcionava a ferramenta direito.

Nesta Sessão, dividi duplas de acordo com a afinidade dos alunos, entretanto Guilherme faltou e, por isso, Olavo resolveu que faria a atividade sozinho. Sugeri que se juntasse a outra dupla, mas ele disse que gostava de trabalhar individualmente. Após separar as duplas e as leituras, seguimos um esquema de atividade: Primeiramente, os alunos fizeram a leitura do texto impresso, junto a discussões sugeridas por mim, como relatarei a seguir; Em um segundo momento, os alunos acessaram o site do Youtube, digitaram o link sugerido e começaram a tradução de legendas, que também será relatada neste diário.

Segue relato das atividades:

1. Leitura do texto impresso

Atividade de leitura: inferências sobre o assunto tratado, quando e onde foi produzido e qual o objetivo daquela produção.

B) Explanation of why high humidity makes it feel hotter

C) Hope in a Jar: Do skin creams work?

D) Antarctica – Mt. Erebus

E) The Mozart effect: Classical music and your baby's brain.

As perguntas foram feitas em forma de discussão, os alunos respondiam espontaneamente:

1. Qual é o assunto geral do texto?

B) Umidade relativa do ar faz com que a sensação de calor seja diferente.

C) Cremes de pele

D) O Monte Erebus na Antartica

E) *Ouvir Mozart pode deixar afetar o cérebro de um bebê*

2. Qual é o gênero do texto lido:

- *Informativo?* – A resposta veio em forma de pergunta. Os alunos Lucas e Pedro não demonstraram certeza ao responder, assim como os outros participantes. Pedi, então, para que retomassem as características de um texto informativo. *Lucas afirmou que achava o texto informativo pois ele foi escrito por um meteorologista, o que significa que deve ter sido pesquisado para transmitir uma informação a quem estava lendo. Ana citou que um texto informativo traz informação sobre alguma coisa. Os outros participantes ficaram em silêncio...*

Após a leitura do texto pelos participantes, as questões explícitas foram lidas e respondidas e a discussão sobre informações implícitas nos textos foram procuradas. Além das questões de localização de informações explícitas no texto, sugeridas ao fim da página, pedi, ainda, que os alunos pensassem em algumas questões, de acordo com os textos lidos:

3. Em que meio de comunicação este texto pode ser divulgado?

Os alunos responderam que, geralmente, *encontram textos informativos em jornais ou sites de notícias*. Olavo observou que *esses textos também podem ser encontrados em sites que têm a mesma função de jornais, ou seja, os jornais online*.

P: Todos os textos são informativos? De todas as duplas?

Os alunos mexeram que sim com a cabeça.

4. Que informações interessantes encontramos nos textos lidos?

B) Pedro disse que gostou de *saber que o calor não acontece só em tempo seco*.

C) Yasmin disse que *sempre acreditou que os cremes de pele faziam mesmo todo o efeito que a propaganda prometia, mas ficou surpresa ao saber que eles não têm o mesmo efeito que o botox*. Ana disse que *gostou de saber que é preciso investir no colágeno* (e riu).

D) Ricardo achou interessante que, *mesmo sendo considerado um vulcão ativo, o Monte Erebus leva centenas de anos para entrar em erupção*. João fez um comentário, não sobre o texto em si, mas disse que ficou curioso com uma questão: *“queria ver se haveria a possibilidade do gelo congelar a lava”*

E) Olavo disse que *todas as informações do texto, para ele, eram interessantes. Primeiro, porque ele nunca tinha ouvido falar de tal efeito, segundo, ele queria entender o que levou às pessoas a acreditarem que aquele estudo com estudantes poderia ser relacionado aos bebês e, por fim, disse que se tal efeito fosse verdadeiro, seria muito fácil criar legiões de pessoas inteligentes.*

5. Que estratégias foram utilizadas para compreender o texto?

B) Tanto Lucas como Pedro afirmaram que utilizaram as palavras cognatas e já conhecidas para compreender o sentido de algumas frases. Quando encontravam palavras que não conheciam, deixavam de lado na esperança de compreender a ideia geral do texto.

C) Yasmim afirmou *conhecer muitas palavras e utilizar-se dos cognatos*. Ana disse que *precisou perguntar muita coisa e mesmo assim ficou confusa em muitas informações*.

D) João disse que usou o conhecimento prévio que tinha sobre algumas palavras e Ricardo disse que também usou as palavras que já conhecia “*por causa do curso de inglês*”, além das *palavras transparentes*.

E) *Muitas palavras semelhantes ao português, algumas conhecidas e outras contextualizadas.*

6. Quem é o público-alvo deste texto? Ou seja, que tipo de leitores/pessoas se interessariam por ele?

B) Lucas respondeu que ele *acreditava que os moradores de Oklahoma seriam as pessoas que leriam aquele texto*.

C) Yasmim respondeu que o texto pode ser dirigido a “*mulheres vaidosas*”; Ana discordou e disse que *todas as mulheres podem se interessar por esse texto, não apenas as vaidosas*.

D) “*Talvez estudantes de geografia?*” – João respondeu com uma pergunta. Ricardo afirmou que *pessoas que estivessem fazendo alguma pesquisa para a escola*.

E) *Mulheres grávidas e homens que seriam pais, ou pessoas que se tornaram pais recentemente.*

2. Tarefa de tradução dos vídeos. Cada dupla com o seu tema.

Após a discussão dos textos lidos inicialmente, os alunos acessaram o Youtube com o link sugerido e encontraram os vídeos relacionados a cada um dos textos. Os vídeos foram separados por letras, como os textos anteriores:

- B) Why does humidity make it feel hotter?
- C) Does Anti-Aging cream work?
- D) Weird Places: The Lava Lake in Antarctica
- E) Does music really make babies smarter?

As observações serão relacionadas conforme as atividades ocorreram. Farei as observações conforme os comentários dos alunos durante a atividade. Não usarei a narração, pois assim terei melhor parâmetro para analisar o pensamento de cada um deles (durante a atividade, registrei os comentários que mais me chamaram a atenção).

B) Lucas e Pedro:

* uso da expressão *whether*: como resolver? - Acesso ao google. A ferramenta de tradução deu três significados: “se, quer, ou”. Um dos participantes questionou **qual deveriam usar no início da frase “Whether you’re planning your next vacation,”...** pedi para que pensassem no sentido. Para isso, substituíram a palavra na tradução pelas três sugeridas pelo google tradutor e, então os alunos chegaram à conclusão de que a conjunção *SE* era a necessária. **“Está dando a condição de planejar as próximas férias”,** disse um deles.

Comentário de Lucas ao fim da tradução: **“Aff, por isso que quando chove, ao invés de refrescar eu fico todo suado e com calor grudento”.**

C) Yasmin e Ana:

* Comentário de Yasmin: **a frase “some of these so-called “anti-wrinkle” chemicals are just marking buzzwords” está separada nos quadros das legendas. Não faz sentido seguir a ordem das palavras em inglês, vai ficar muito estranho. Vamos inverter a ordem.**

(observação da legenda invertida: os participantes colocaram “alguns destes chamados produtos químicos “anti-rugas” são apenas palavras-chave de marketing” quando, na verdade, deveria ser “alguns destes produtos químicos chamados “anti-rugas”...)

* Ana: **aqui tem muito termo biológico. A gente pode usar o google tradutor?**

* Yasmim: **Tem muitas palavras que são conectivos de parágrafo, “Then” e “So” são duas palavras diferentes para a mesma função, professora?**

* Yasmim: **Tem um trecho falando sobre UVA e UVB, não tem tradução né? Nós usamos essas siglas também pra essas radiações do sol... Pode deixar assim mesmo?**

* Ana: **Esse “Because” do começo.. se a gente colocar um Porque aqui não fica legal.. soa estranho.**

P: Então você pode substituir por algo com o mesmo sentido, ou não dá?

- Yasmim: Ana, se a gente colocar a função do porque? Tipo, em razão de... Pela razão da sua instabilidade... acho que fica melhor.

*Yasmim: Profe, essa palavra breaking them down, com ing, fica estranha... “Aglormera ou quebrando-os”

P: Então, essa palavra vem depois do que?

Y: de um OU.

P: Você sabe o que acontece ai?

Y: Não faço ideia. Vou deixar assim mesmo.

P: esse verbo tem ing porque está depois de uma conjunção, ou seja, ele está iniciando uma oração. Em inglês, quando a gente inicia uma oração com um verbo, ele recebe ing.

Y: Entendi.

(mesmo assim, na tradução, ela deixou o verbo em português no gerúndio.)

Ana: P, aqui nós temos “winky” em um quadro e “problem” no outro. Um enrugamento de problema?

P: Hum, estranho né?

Ana: é, em inglês o adjetivo vem antes do substantivo, não é?

P: Sim. E quem é o adjetivo nesse caso?

Ana: winky?

P: Faço que sim com a cabeça. E o que você tem que fazer então?

Ana: mas se ficar invertido, “enrugamento” vai ficar embaixo de “problem” na legenda.

P: A legenda vai aparecer nos dois idiomas quando selecionarmos no vídeo?

A:É, não vai... tá certo. Vai ficar melhor assim.

As meninas tiveram muitas dúvidas de vocabulário e usaram o google diversas vezes. Perguntei a elas como estavam se saindo e responderam que estavam indo bem e que a atividade estava ajudando a conhecer mais palavras. O vídeo tinha muita coisa desconhecida, mas também tinha muitas siglas iguais ao português.

Comentaram que o layout do vídeo poderia ser mais interativo, com mais imagens demonstrando as questões químicas tratadas no assunto, porque quando eles

utilizavam ilustrações para falar sobre UVA e UVB, Derme e Epiderme era mais fácil de compreender e traduzir.

D) Ricardo e João:

* João: O vídeo começa com imagens. A primeira opção lagos bonitos aos lagos de magna. Muito mais fácil de entender assim.

* Ricardo: Já tá falando de férias. Férias em lagos? Aqui a gente vai pra praia...(risos)

Ricardo: Sereno é sereno? Tipo é um cognato real?

P: Sim, mas você pode usar uma palavra mais comum pra gente, sinônimo de sereno...

João: Calmo. Faz mais sentido com lagos, acho que é melhor quando a gente fala de água. Eu nunca digo que o mar está sereno, digo que está calmo.

João: Minecraft!!!! Rá, é do jogo né? Por que lá tem vários lagos de magna vulcânica, e aí ele tá falando que eles são raros na vida real, menos no Minecraft, né? Eu jogo Minecraft.

Ricardo: “Oh lá, ‘Jão’... o Monte Erebus apareceu de novo. Ele tá no Minecraft também? (risos)

João: É, e aí no vídeo ele até explica de onde vem o nome... no texto não falava nada disso. Nunca ouvi falar de um deus Erebus. Que mitologia ele fala que é?

Ricardo: Grega. Mas a gente não sabe nada de mitologia...

Ricardo: Olha a explicação do vulcão e do conduto de lava... é muito mais fácil de entender quando eles colocam essas imagens. O vídeo é bom por isso... tem imagens para ajudar a gente, no texto impresso é mais difícil ter imagens.

João: e também as palavras, né... conduit, crater, tube, magma, lava, é tudo parecida com o português...

Ricardo: Sulfur dioxide... João, tem que inverter isso aí em português. Mas eu não sei o que é sulfúrio, deve ser algum componente químico, procura lá no google.

João. Enxofre. Credo, que fedor. Por que tem que inverter?

Ricardo: Em inglês inverte... primeiro a qualidade, depois o substantivo. É a ordem na frase.

E) Olavo:

* expressão *little bundle of joy*: o aluno colocou a expressão no google e achou muito estranho ‘pequeno pacote de alegria’. Chamou a professora para esclarecer: **Posso fazer analogia dessa expressão com a expressão “pacotinho de amor”, que as mães mais**

novas estão usando no facebook quando postam fotos dos seus bebês recém nascidos?

* expressão “I’ll be playing those things for myself.” Dúvida: **“aqui ele quer dizer que vai tocar ele mesmo ou vai colocar tocar para que ele possa ouvir?”**

Preposição: “For” : Perguntou se **para dizer que ele mesmo tocaria, era só tirar o “for” da sentença.**

* comentário: **“seria fácil comprar a coleção de Mozart e colocar para o filho escutar. Não precisaria nem de escola para ele passar no vestibular de Medicina.”**

06 de Setembro de 2017.

Atividade de Tradução de Legenda e Leitura Impressa

Tempo 100 minutos

Após a realização da tarefa de legendagem, fiz perguntas gerais sobre os vídeos. Posteriormente, os alunos fizeram outra leitura, de um segundo texto impresso. Para avaliar a evolução dos alunos, fizemos uma roda de conversa e, com as mesmas questões do primeiro texto, relacionei a diferença nas respostas.

As perguntas gerais sobre os vídeos eram:

1) Este vídeo pertence a que tipo de gênero?

Nesta pergunta, todos os alunos foram unânimes ao afirmar que os vídeos eram informativos. Olavo foi além em sua resposta, dizendo que o vídeo parecia ser um texto didático, porque o apresentador expõe o assunto de forma muito prática que parece impossível alguém não entender o que ele está explicando. Lucas, aproveitando-se da resposta de Olavo, complementou que ele havia considerado o vídeo muito útil, porque além de exigir que ele relembresse seus conhecimentos em inglês, também apresentou um assunto científico, trazendo informação nova sobre, no caso dele, o clima. João concluiu que o texto era informativo, porque o vídeo que ele assistiu apresentou muitas informações científicas em relação aos lagos de lavas vulcânicas e trouxe até informações de mitologia grega.

2) Há informações semelhantes ao texto impresso?

Em geral, os alunos afirmaram que havia, sim, informações semelhantes. Entretanto, todos eles concordaram que os vídeos foram de mais fácil compreensão.

Perguntei a que eles atribuíam o fato de compreender o vídeo mais fácil: Ricardo afirmou que as imagens, ou seja, os textos não verbais, também contribuíram muito para facilitar a compreensão porque, se houvessem palavras desconhecidas, eles poderiam inferir o sentido através da imagem demonstrada e o contexto.

Ana complementou que, na opinião dela, no vídeo que ela traduziu, as imagens eram escassas, mas as poucas que apareceram ajudaram a compreender de maneira mais simples algumas palavras que elas não conheciam. Isso porque, quando falavam da derme e epiderme, as meninas usaram seu conhecimento de mundo para identificar palavras desconhecidas e construir sentidos nas orações traduzidas.

3) Que informações são novas para vocês?

João afirmou que ficou surpreso com as descobertas que fez ao traduzir o vídeo, não só na questão de conteúdos, mas também para fazer as traduções sugeridas. Quando encontrava, no texto, palavras em inglês invertidas, não tinha noção do motivo que fazia aquilo acontecer. Enquanto traduzia o vídeo, afirma que percebeu uma regularidade na inversão dos adjetivos, que sempre apareciam antes dos substantivos e que, em português, essa ordem não poderia ser mantida porque poderia alterar o sentido da frase dentro do contexto do vídeo.

Olavo disse que, pelo texto lido, ele iria tentar ouvir música clássica enquanto estudava. Mesmo que não funcionasse, mal não poderia fazer.

Ana e Yasmin disseram que ficaram surpresas ao saber que os produtos vendidos como milagrosos, na verdade, não o são. Sobre o colágeno, elas afirmaram que a avó de Yasmim dizia que frango fazia bem pra pele “porque tinha colágeno”. Yasmin nunca acreditou nessa informação e, agora, ela acredita que o colágeno seja a chave para tudo, devido à pesquisa que citaram no vídeo.

Ricardo garantiu que o texto serviu para ele aprender palavras novas, mas não ficou surpreso com as informações sobre os vulcões.

Lucas disse que, para ele, a umidade relativa do ar ajudava na sensação de “refrescar”, mas com o vídeo percebeu que era ao contrário.

- Os Textos lidos no Reading II:

A) Não houve atividade pós tradução.

- B) What is relative humidity and how does it affect how I feel outside?
- C) Do anti-aging creams work? Mostly no, dermatologists say.
- D) Antarctic Lava Lake Huffs and Puffs like a Sleeping Dragon.
- E) Can music make my baby smarter?

As perguntas foram feitas em forma de discussão, os alunos respondiam espontaneamente:

1. Qual é o assunto geral do texto?

- B) Lucas e Pedro responderam que o texto faz a diferenciação entre umidade relativa e absoluta do ar, a fim de explicar a sensação que temos quando o dia está abafado, como se a gente estivesse em uma “sauna”.
- C) Ana explicou que o texto lido por ela e Yasmin falava sobre os cremes de pele. Segundo o artigo, muitas propagandas de cosméticos prometem que eles seriam tão bons quanto as aplicações de preenchimento e que eles seriam capazes de rejuvenescer a pele de quem utilizasse, mas os médicos não podem afirmar que isso é verdade. Yasmin explicou que os cremes hidratam a pele, e por isso é que parecem funcionar.
- D) Ricardo respondeu que o texto lido por ele e João é sobre o Monte Erebus, explicando que é um vulcão ativo na Antártica, mas também traz informações de como funciona e o tempo que ele leva para entrar em atividade.
- E) Olavo afirmou que o texto dele ainda é sobre os efeitos que a música clássica pode ter na vida de um bebê... *“o texto conta se a música clássica pode ou não tornar um bebê mais inteligente”*.

2. Qual é o gênero do texto lido:

- B) Lucas afirmou que o texto é informativo, “pode até ser um artigo publicado em alguma revista”, uma notícia sobre o calor que a gente sente...
- P: Por que você acha que foi publicado em alguma revista?
- L: Por causa da fonte que tem embaixo do texto.
- P: E por que você acredita que esse texto foi produzido?
- L: Por curiosidade. Talvez algum site que fale sobre coisas aleatórias tenha comprado esse texto de alguém... Não sei dizer.

C) Yasmin e Ana responderam que o texto lido parece um artigo científico, pois utiliza citações de pesquisas médicas para falar sobre o efeito dos cremes de pele. Além disso, disseram que a fonte é um jornal de medicina, “medicalexpress”.

P: Vocês já tiveram contato com um artigo científico? Conhecem as características de um?

Yasmim: Eu sei que é um texto produzido com teorias comprovadas cientificamente sobre algum assunto e tem objetivo de informar, mas nunca li.

Ana: Eu também não.

D) João citou que o texto lido é uma reportagem, por que tem a intenção de informar sobre as lavas do vulcão mas também explica como funciona.

E) Olavo disse que o texto dele também é uma reportagem, porque apresenta um fato e depois explica os motivos. Tem a função de informar sobre uma “moda” para tornar bebês mais inteligentes, mas também traz informações científicas para comprovar que a teoria é furada.

3. Em que meio de comunicação este texto pode ser divulgado?

B) Lucas disse que o texto poderia ser divulgado em qualquer jornal diário ou revista, mas que não é um tipo de assunto que as pessoas pesquisam. Pedro: *“é mais pra curiosidade mesmo”*.

C) Em jornais médicos, sites de pesquisa. Ana respondeu, ainda, que esse texto poderia ser publicado em uma revista que recebe anúncios de creme de pele, assim o público que compra esse tipo de creme, teria a chance de se informar.

P: E por que vocês acham que esse texto foi escrito?

Y: Porque muita gente compra creme antirrugas esperando que a pele fique linda.

A: Eu acho que os cremes antirrugas movimentam muito dinheiro mesmo. Qualquer mulher fica louca pra comprar um creme que promete deixar a pele maravilhosa. Minha mãe vive falando que compra “Reniew” e usa de dia e de noite pra não ficar velha... (risos)

D) Em revistas científicas, sites sobre catástrofes ou efeitos da natureza... Pode ser publicado também em livros de geografia. (Ricardo e João se complementavam nas respostas)

E) Olavo respondeu que os textos sobre o efeito Mozart poderiam ser publicados em sites para gestantes, revistas sobre criação de filhos e até aplicativos para

acompanhamento de gravidez. “*Minha prima tem um no celular que avisa todas as transformações semanais do feto e do bebê depois que nasce*”.

4. Que informações interessantes encontramos nos textos lidos?

B) Pedro afirmou que achou interessante saber que “quanto mais alta for a umidade relativa do ar, mais ‘melecado’ de suor a gente fica.”

P: Mas qual é a explicação pra isso?

P: Se a umidade relativa do ar está a 100%, nosso suor não vai evaporar e, então, nós vamos sentir muito mais calor do que está realmente.

Lucas: Eu achava que quanto maior a umidade relativa do ar fosse, melhor seria pra gente... e é ao contrário. Se tiver mais baixa a umidade relativa do ar, fica mais fácil “da gente” se refrescar”.

C) Ana ficou surpresa com o fato das empresas de cosméticos não comprovarem a eficácia dos produtos vendidos.

Yasmim não sabia que os produtos não eram testados pela agência reguladora... questionou: “Anvisa?”.

P: Aqui no Brasil é a Anvisa, o texto que você leu cita a FDA, que é o órgão regulador americano de saúde e serviços humanos. A sigla significa “Food and Drugs Administration”.

D) João disse que todos os textos que leram falavam sobre o vulcão Erebus e de como funcionava.... e o que causava curiosidade sobre isso era que o vulcão vivia ativo na Antártida, um território congelado...

E) Olavo disse que os dois textos impressos sobre o assunto citaram o governador da Georgia e a brilhante ideia de distribuir cds para as grávidas, tentando fazer com que os bebês nascidos lá se tornassem mais inteligentes. Comentou, ainda “*Era mais fácil ele investir mais dinheiro em educação do que gastar com CD de música clássica*”.

5. Que estratégias foram utilizadas para compreender o texto?

B) Pedro: Algumas palavras nós ficamos conhecendo através do vídeo que traduzimos, outras, nós já conhecíamos. Usamos as palavras cognatas também. Como o assunto foi abordado no primeiro texto e no vídeo que a gente viu e traduziu, não foi tão difícil de contextualizar o que a gente não sabia.

C) Ana: Eu deixei algumas palavras pra trás, porque sabia que tinha alguma coisa a ver com o assunto que o texto falava. Como era um artigo sobre produtos de beleza, vi muitas palavras que pareciam termos específicos, como “cell”.

D) Ricardo disse que não precisou de muitas estratégias para compreender o texto porque o assunto foi abordado em outros dois textos anteriores e, com a tradução da legenda do vídeo do Youtube, eles tiveram acesso a muitas palavras desconhecidas que, agora não era mais desconhecidas....

E) Olavo disse que usou das mesmas estratégias anteriores: palavras cognatas e já conhecidas por ele.

6. Quem é o público-alvo deste texto? Ou seja, que tipo de leitores/pessoas se interessariam por ele?

B) Lucas: Eu acho que todas as pessoas que sentem calor (risos).

C) Yasmim: Pessoas que comprar produtos anti-envelhecimento.

Ana: Consumidores, em geral. Acho que são mais mulheres que usam isso...

D) João: Estudantes, pessoas curiosas, pesquisadores...

E) Mães e grávidas.

P: E os pais, não?

O: Os pais não ligam pra reportagens sobre bebês... (risos).

Este foi o último registro no diário. Na próxima semana, vou entrevistar cada um dos participantes para saber o que acharam da atividade.

Apêndice V: Transcrição das Entrevistas com os participantes

1ª coleta – gravação geral

P: Ana você entendeu vídeo?

A: Uma parte.

P: Conseguiu relacionar com o texto que você leu anteriormente ou não?

A: Sim, a internet.

P: Com internet...então você entendeu o assunto geral do texto.

A: Sim, ela começa falando sobre a história da internet, depois ela foi mudando de assunto, sobre séries, minisséries que a gente assiste pela internet. Só uma parte que eu entendi, que a outra era muito complicada, então eu não entendi...

P: Não, tudo bem... legal, beleza..

P: Olavo, compreendeu o assunto geral do vídeo?

O: Primeiro ela começou dizendo o quão interessante era produzir o vídeo, e já mandou mensagem para o Youtube, e em milhões, milhões de segundos, ele, automaticamente, blábláblá... e aí vem a conexão da internet, que eu compreendi certinho. Aí depois eu fui muito bagunçando minha cabeça e parei de entender o resto.

P: E o vocabulário, o que você achou?

O: A maioria das partes é complicado, as vezes você ouve uma palavra ou outra que você entende, mas você não sabe o que que é, como se escreve. Às vezes você leu e não sabia como se pronuncia. Você entende a maioria, tipo, 60%.

P: João, Lucas, e aí , o que vocês falam do vídeo?

Lucas: Conseguimos compreender algumas palavras...acredito que o vídeo está falando sobre como foi introduzida a internet.

João: Como que a internet praticamente surgiu, como que a internet se tornou popular...

P: E o vocabulário, o que vocês acharam?

Lucas: Achei que o vocabulário tava fácil...

João: até entendi alguma coisa

Pedro e Ricardo: o computador não tá parando, né ... problema técnico.

Gustavo: Achei difícil algumas palavras, mas algumas eu conhecia...

Ricardo: Eu entendi que a internet foi criada no ano de 1960, por uma empresa chamada HARPA, e o primeiro servidor que eles tiveram foi no Hawaií...por enquanto foi isso, sabe, que entendi...

2ª. Coleta : Entrevistas

P: Pesquisador

Participante Ana

P: Bom A, quais foram as maiores dificuldades para fazer a tradução da letra?

A: umas palavras que a gente não via, assim, na aula de inglês que... acho que ele só põe verbos que a gente já conhece, que a gente não via...e a gente pesquisava. E também a dificuldade também que graças ao google tradutor, a gente foi conseguindo, devagar foi conseguindo. Só que algumas palavras a gente nunca tinha visto...

P: Aí vocês usaram então o Google tradutor para resolver essas dificuldades. Como que você avalia essa aprendizagem? O que você achou dela?

A: Muito boa, que eu vou aprender... tô aprendendo mais palavras do que eu aprendi esse ano na aula de inglês.

P: Ah, e estruturas? A questão gramatical...o que que você achou?

A: Eu achei que ...ah... a gente usa bastante isso por conta que... tem que trazer aqui o nosso português, e não a traduzir como eles falam lá..

P: [Ao pé da letra...] E você compreendeu melhor o segundo texto do que o primeiro depois de fazer a legenda, ou não?

A: Consegui compreender depois.

P: Ficou mais fácil depois da tradução de legenda... Você se sentiu motivada?

A: Sim.

P: Sim? Quanto você acha que essa tarefa contribuiu para você melhorar o seu desempenho na língua inglesa?

A: Muito... muito.

P: Muito? E o processo de compreensão do vídeo, você acha que seria possível compreendê-los sem fazer a tradução?

A: Não. Não muito, porque algumas palavras eu fui traduzindo pelo Google, mas algumas outras eu consigo, pelos cognatos, fui prestando atenção nas cognatas, e o resto eu fui tentando traduzir no tradutor.

P: Tá certo então. Obrigada, viu, A.

Participante Yasmin

P: Y, vou fazer umas perguntas, você responde o que você acha. Quais foram as maiores dificuldades para fazer a tradução da legenda?

Y: Ah, dona... é porque tinha muita palavra que a gente não sabia...ai eu fui pesquisando no Google tradutor, aí foi que eu entendi melhor.

P: Tá... E como que você avalia a aprendizagem?O que você achou dessa atividade?

Y: Ai, eu gostei, dona. Aprendi muitas palavras diferentes que não sabia ler em inglês...

P: E você se sentiu motivada?

Y: Sim, muito.

P: É?... Quanto você acha que essa tarefa contribui para você aprender melhor o inglês?

Y: Muito, dona, porque a gente vê eles falar diferente de nós... as palavras deles são diferentes pra nós...

P:Sim... e a estrutura gramatical também, né, E.... você acha que você conseguiria compreender o vídeo e os textos sem a tradução dos textos?

Y: Ah, não sei, dona... alguns sim..

P: Sem fazer a tradução direta, você compreende?

Y: Só inglês? Sim...

P: Quando você leu o primeiro, aí você fez a tradução da legenda e leu o segundo texto. Em qual você achou mais fácil de compreender?

Y: O segundo... depois da tradução.

P: Depois que você fez a tradução foi mais fácil... Então tá bom, obrigada, viu, E.

Participante Lucas

P: L, eu vou fazer rapidinho umas perguntas para você, você responde o que você achou, tá? Quais foram as suas maiores dificuldades para traduzir a legenda dos vídeos?

L: Algumas palavras que não... não deu pra entender nada...

P: Que você não conhecia. E como que você resolveu esse problema?

L: Ah, eu.. optei pelas cognatas, o que era mais fácil, fui colocando...

P: E as que você não sabia mesmo?

L: Ah, eu perguntei pro Pedro, pra quem sabia.

P: E você usou o Tradutor?

L: Um pouco.

P: Como você avalia essa situação de aprendizagem? Você acha que serviu para aprender alguma coisa ou não?

L: Ah, sim.

P: E como você se sentiu? Motivado? [participante faz que sim com a cabeça] Hum... e depois da tradução do texto e você ... leu o primeiro texto, fez a tradução da legenda e

depois teve o segundo o texto. Achou que foi mais fácil ou não, ficou no mesmo nível de dificuldade?

L: No mesmo.

P: Mesma coisa? Não ajudou em nada?

L: Ah, ajudou... entender mais palavras.

P: Você entendeu mais palavras? Tá... Então fala alguma coisa, assim, o que você achou desse jeito de aprender inglês? Achou válido? Achou ruim?

L: Achei válido para testar na escola...

P: Tá bom, J. Muito obrigada, viu.

Participante Ricardo:

P: Vem falar mais perto aqui... Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou para traduzir a legenda?

R: Mais as palavras que eu não conheço mesmo...

P: Hum.. e como você resolveu o problema?

R: A maioria das vezes eu ia por dedução, e outras vezes eu usava um pouco do tradutor pra ajudar a chegar num significado mais preciso...

P: E como você avalia essa aprendizagem, essa atividade que você fez?

R: Eu achei muito boa, gostei.

P: Gostou? E você aprendeu novas palavras e estruturas novas ou não?

R: Sim...

P: Sim? Se sentiu motivado?

R: Sim.

P: E quanto você acha que isso contribuiu para você aprender inglês?

R: Muito. Tanto da parte de ouvir o que o vídeo tá falando, quanto da parte de ler e traduzir o que está na tela...

P: E você acha que sem a tradução você conseguiria entender os textos?

R: Acho que sim...

P: E foi mais fácil ler o primeiro texto ou o segundo texto?

R : Desde a nova... foi mais fácil o s... o primeiro...

P: O primeiro? O segundo não ficou mais fácil depois da tradução?

R: Não muito assim, mas... é que é praticamente a mesma coisa que o primeiro.

P: Entendi. Então tá bom, obrigada.

Participante Olavo:

P: O, quais foram as maiores dificuldades nesta tarefa da tradução de legenda?

O: Eu acho que a maior dificuldade mesmo foi a parte técnica dos computadores da escola... dos problema de ficarem desligando automaticamente sozinhos, do servidor não pegar... Só tem uma grande dificuldade em ligar o computador e acessar a internet... Realmente muito complicado, muito difícil. Já na parte de inglês, eu não tive tantas dificuldades, alguns termos que são usados só no exterior, algumas gírias, aí sim eu tive que recorrer ao tradutor, mas fora isso eu não tive dificuldades.

P: E o tradutor te ajudou bem quanto aos termos que são expressões idiomáticas?

O: Mais ou menos, as expressões eu tive que recorrer à professora, mas algumas palavras, tipo, que eu realmente não sabia, eu recorri ao tradutor.

P: Então você resolveu o problema da questão do inglês recorrendo ao Google Tradutor ou à professora?

O: Isso...

P: E como você avalia essa aprendizagem?

O: Eu acho que a aprendizagem boa, e deveria ser aplicada em todas as escolas. Eu acho que, atualmente, opinião própria, o ensino ... de inglês é bem inferior. Acho que o inglês deveria ser apreendido como se fosse um Hobby, como se fosse uma atividade que você, tipo andar de bicicleta, correr, entendeu?

P: Entendi... Então você acha assim, que a aplicação de novas tecnologias para o ensino de inglês contribui para que o aluno fique mais interessado, ou para que a aprendizagem seja mais efetiva, é isso?

O: Sim, sim, eu acho que em pleno no século XXI, no ano de 2017, deveria ter novas... novas formas de abranger (ou abranger?) o ensino de inglês.

P: E você aprendeu novas estruturas e palavras novas com essa atividade?

O: Sim, sim...

P: O que você pode perceber, assim, de estrutura gramatical, que você não conhecia, teve alguma coisa que foi novidade? Que você pôde perceber?

O: Eu acho que umas, assim, poucas dificuldades em inglês é a conjugação de verbo...no inf.. no passado.

P: Quando é irregular, que muda?

O: Exatamente.

P: E... você compreendeu melhor o primeiro texto, antes da legenda, ou segundo texto, depois da tarefa da legenda?

O: Eu acho que para mim não teve muita diferença.

P: Não?

O: Eu realmente li os dois da mesma forma que antes ou depois do texto.

P: Tá, e como você fez a leitura desses textos? Você fez um apanhado geral das ideias ou recorreu a tradução de palavras?

O: Um apanhado geral das ideias, que eu acho que ficar recorrendo palavrinha por palavrinha é muito complicado, você tem que ler, entender o que você acha que tá ali e responder o texto...

P: pelo contexto? e anular palavras que você não conhece...?

O: As vezes, uma palavra que você acha que é importante, você pode precisar mas traduzir o texto corretamente eu acho que é meio...

P: Tá, e você se sente motivado nessa atividade?

O: Sim, sim... parecia que tava fazendo parte de algo...

P: Tá. E o quanto você acha que essa tarefa contribuiu para o seu desempenho na aprendizagem da língua inglesa? Você sabe a mesma coisa que você sabia antes ou você acha que isso te ajudou de alguma forma a melhorar?

O: Eu acho que, como foi, como fiz só uma vez, ela ajudou um pouquinho só. Mesmo que mínimo, ajudou. Eu acho que se fizesse isso, tipo, todas as aulas de inglês, acho que me ajudaria bastante, mas como fiz só uma vez, não melhorou nem piorou muito.

P: E você acha que o processo de compreensão do texto, tanto do texto no vídeo, como no texto leitura, é possível sem a tradução desse texto?

O: Como assim?

P: Sem fazer a tradução, né. Você não faz a tradução, você bate o olho... porque eles dizem que não tem uma relação a tradução com a leitura, mas eu acredito que uma pessoa quando tá fazendo a leitura, ou seja, quando está fazendo a tradução, ela está lendo, ao mesmo tempo que ela está lendo, teoricamente, ela está fazendo a tradução. Você acha que a compreensão do texto seria possível sem a tradução?

O: Eu ...eu realmente acho que não. Eu acho que não tem você bater o olho e, ah fala sobre isso... você tem que ter, pelo menos, um mínimo entendimento sobre inglês para bater o olho e falar assim: Ah, fala sobre isso..." mas se você não sabe o mínimo de inglês, você não tem como bater o olho e saber sobre o que está falando.

P: Então, teoricamente, quando você fez a leitura você fez a tradução da ideia geral?

O: Exatamente. Você olha e simultaneamente você sabe que tá falando sobre o texto, porque eu tenho, mesmo que básico, um entendimento sobre inglês.

P: tá legal...

Participante João:

P: J, então eu vou fazer umas perguntas e você....Ah, você fala aquilo que você acha mesmo tá, não precisar ter vergonha... Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou?

J: Ah, foi o modo de interpretar as palavras, por causa que muitas vezes, err... é a tradução estava um pouco mais para frente e, sabe, antes era tipo um adjetivo...

P: Ah, a ordem das palavras nas frases...

J: Sim...e, tipo, é... eu ti...é, e também os complementos, né? Tipo... aquelas palavrinhas pequenas, que é os....

P: As preposições? Of, in...

J: Sim, isso....

P: E como que você fez para resolver isso?

J: Ah, como eu que fiz? Ah, eu fui pegando as palavras chaves, fui pegando as palavras chaves... a data que foi... a data que estava falando do texto, e fui... e fui percebendo, assim, que... ao tempo que ele estava ocorrendo, sabe... a história, o fato, sabe, contando....

P: E pra resolver o problema das palavras que você teve dificuldade, você contextualizou aquelas palavras que você conhecia para ter ideia do que aquilo significava?

J: Sim....

P: Tá, e como você avalia a sua aprendizagem com essa atividade? O que você achou? Que você aprendeu? Que você não aprendeu? Que você aprendeu muito? Enfim.... o que você achou disso?

J: Eu aprendi bastante, por causa, não só pelo....é... pelo inglês, mas sim também pelo trabalho que foi apresentado, sabe... sobre os vulcões, aprendi sobre o Monte Erebus...

P: Então você acha que a tradução do vídeo da legenda, te ajudou a compreender o texto na sua ideia, nas informações que ele tinha?

J: Muito, muito.

P: Isso é bom.... e você aprendeu novas estruturas e palavras novas? Teve alguma coisa em questão de gramática da língua inglesa que você percebeu que não sabia? Como

you said now, that in some cases the adjective came before the noun, and that at the time of making the translation you were confused... I think that this was something that you noticed that happens in the English language, different from the Portuguese language. There was something that you... word and structure?

J: Ah, many words that I never saw, you know, in the vocabulary in English. I went to research to see what it was, what it meant, this word and... it was an adjective for my learning, you know... my vocabulary in English, you know... And here...

P: You think it improved?

J: Ah yes...

P: And here you think that after you did the legend, you understood better the second text or the degree of difficulty for them stayed the same?

J: Much better... and easier...

P: Easier? Well, and you felt motivated?

J: Yes, I felt motivated. Now I... ham... I think that when I have some time, to make translations of songs, you know, on YouTube, of songs in English, you know, music that I like... If I have the option marked to translate, I will translate the music.

P: Ah, how legal! And how much do you think it contributed to improve your performance, this specific task, you think it was... that it is valid, that it is something that needs to be included in classes? What do you think about this?

J: I... I found a lot, I found a very good way that is, you know, the way that was presented this activity, but, of course, it also needs the Google translator to help with many words, like that... are kind of... we can say, rare, you know? Not common...

P: ...That are not common in your daily life...

J: Yes, they are not common... even in the English language, you know, it is not very common...

P: You think that the process of understanding... was possible without making the translation of the text? For example, the first text... you did the translation of it or you only did a paraphrase to understand?

J: Yes, in the first text, I read... I read everything, I understood?

P: Without translating?

J: Without translating. Here I couldn't catch the subject, the objective that was being talked about in that... in that part, but when I went to see it... word by word, like that... when I was translating, I understood better the way that it was being presented.

P: E aí o segundo texto, você fez a mesma forma? Pegou a ideia geral do texto para responder as questões? Você foi vendo as palavras numa forma de tradução rápida?

J: Sim...

P: Tá, obrigada. R.

Participante Pedro (P1):

P: P1, vou fazer algumas perguntinhas... aí você responde o que você achou, não tem certo ou errado, tá? Quando você fez a tradução do texto, quais foram as maiores dificuldades que você encontrou fazer a legenda?

P1: Ave... mas as palavra, as que não sabia, não conhecia...

P: Tinha muitas?

P1: Eu nunca fui “bão” no inglês, nunca me interessei...

P: E como você resolveu o problema dessas palavras?

P1: Foi com você, né, entendeu... e com o tradutor lá, entendeu?

P: Com o Google Tradutor, ham... entendi. E como que você avalia essa aprendizagem? Você gostou? Aprendeu novas coisas? O que... o que você achou que serviu para você aprender?

P1: Isso aí fez eu ficar mais interessado em inglês, né? Entendeu? Eu nunca tive um trabalho assim, eu nunca me interessei por inglês, né... por trabalho de inglês...

P: E você compreendeu o texto? Por exemplo, primeira vez que você leu, e depois da tradução da legenda, o outro texto... Você achou que foi mais fácil a compreensão ou continuou na mesma?

P1: Quando comecei, foi mais difícil, depois quando traduzi, o outro ficou mais fácil.

P: Então, para fazer o segundo o texto foi mais fácil por causa da tradução da legenda. E você se sente motivado?

P1: Motivado? É... me senti um pouco sim...

P: Sentiu? E o quanto você acha que essa tarefa contribuiu para o seu desempenho na língua inglesa?

P1: Contribuiu bastante, né? Mas contribuiu em trazer a vontade de falar inglês, de aprender inglês.