

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**YASMYM ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS**

**DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA**

**Bagé**

**2025**

**YASMYM ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS**

**DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Licenciatura em  
Letras — Línguas Adicionais Inglês,  
Espanhol e Respectivas Literaturas

Orientadora: Profa. Dra. Denise von der  
Heyde Lamberts

**Bagé**

**2025**

**YASMYM ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS**

**DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE  
LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado na Universidade Federal  
do Pampa, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Licenciada em  
Letras - Línguas Adicionais (Inglês,  
Espanhol e respectivas literaturas).

TCC defendido e aprovadoem: 09 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Denise Lamberts

Orientadora

(Unipampa)

Profa. Dra. Profa.Dra. Clara Dornelles

(Unipampa)

Prof. Dr. Dinar Fontoura

(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/12/2025, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DINAR FONTOURA FERNANDES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/12/2025, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/12/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1901856** e o código CRC **FC021FE6**.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D2371 Dos Santos, Yasmym Alessandra Rodrigues  
DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA / Yasmym Alessandra Rodrigues Dos  
Santos.  
69 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL  
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2025.

"Orientação: Denise Von Der Heyde Lamberts".

1. Língua Inglesa. 2. Ensino Público. 3. Livro Didático. 4.  
Multimodalidade. I. Título.

Dedico este trabalho à memória de minha avó Liberaci, que juntando letrinha por letrinha dos salmos da bíblia, educou a si mesma. Dedico, também, a todas que vieram antes de mim e não puderam educar-se.

*"I saw my life branching out before me like the green fig tree in the story. From the tip of every branch, like a fat purple fig, a wonderful future beckoned and winked. One fig was a husband and a happy home and children, and another fig was a famous poet and another fig was a brilliant professor, and another fig was Ee Gee, the amazing editor, and another fig was Europe and Africa and South America, and another fig was Constantin and Socrates and Attila and a pack of other lovers with queer names and offbeat professions, and another fig was an Olympic lady crew champion, and beyond and above these figs were many more figs I couldn't quite make out. I saw myself sitting in the crotch of this fig tree, starving to death, just because I couldn't make up my mind which of the figs I would choose. I wanted each and every one of them, but choosing one meant losing all the rest, and, as I sat there, unable to decide, the figs began to wrinkle and go black, and, one by one, they plopped to the ground at my feet."*

Sylvia Plath — The Bell Jar, 1972.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus amados pais, àqueles que não tiveram as mesmas oportunidades que me proporcionaram, e mesmo assim não cogitaram em garantir o melhor para mim. Receber uma carona até o ponto de ônibus, ou me esperar com uma “massinha” quentinha foram, muitas vezes, os motivos que me incentivaram a ir para a Unipampa e voltar para casa depois.

À minha irmã, que viu em mim uma “professora das línguas” antes mesmo de eu ver. E ao meu irmão, porque é meu irmão.

Ao meu amado, que compartilhou comigo os melhores e os piores momentos que vivi na graduação, e no fim do dia segurava meu rosto e dizia que tudo ia ficar bem.

Aos meus queridos amigos, que permaneceram e que se foram, mas que com certeza deixaram uma marca em minha trajetória acadêmica e pessoal.

À minha orientadora, que para além da orientação acadêmica, sempre me incentivou como docente e pesquisadora, e me fez reconhecer nela o tipo de professora que desejo ser.

Às minhas (outras) orientadoras dos projetos a qual faço parte, e que me mostraram a pluralidade de caminhos que posso seguir após formada.

A todas essas pessoas que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, a qual também vos dedico este trabalho.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa a implementação de uma proposta pedagógica que concilia o livro didático com a produção multimodal como estratégia de ensino nas aulas de Língua Inglesa de turmas do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino. A abordagem metodológica adotada é qualitativa a partir de Mason (1996), visando a pesquisa-ação como método mais apropriado para o alcance dos objetivos deste trabalho, utilizo o Ciclo de Investiga-ação desenvolvido por Tripp (2005, p. 446). Para isso, são utilizados como instrumentos de geração de dados os planos de aula, diários de campo e o registro do processo de produção de cartazes dos alunos. A intervenção consistiu na elaboração, em grupos, de cartazes baseados em conteúdos da quinta unidade do livro didático *Diálogo: Língua Inglesa* (PNLD 2021), integrando diferentes modos de linguagem e culminando em apresentações orais para a turma. Os resultados indicam que a proposta favoreceu o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas — fala, escuta, leitura e escrita — mas também outras habilidades como pesquisa, seleção de informações, e trabalho colaborativo, além de tornar as aulas mais participativas e significativas. Apesar dos benefícios observados, a pesquisa também evidenciou desafios, como a limitação da carga horária semanal, a ocorrência de imprevistos na rotina escolar e a necessidade constante de ajustes entre planejamento e execução. Conclui-se que conciliar o livro didático com práticas multimodais não é apenas possível, mas pedagogicamente vantajoso, sobretudo em contextos públicos nos quais o livro muitas vezes se constitui como recurso central, pois resulta na construção de conhecimento alinhado com a realidade. A intervenção mostrou-se eficaz para promover aulas mais dinâmicas, participativas e alinhadas às demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem. O estudo reforça também a importância do professor como sujeito reflexivo e criativo na construção de práticas que valorizem o protagonismo discente e que ampliem as possibilidades de uso pedagógico do livro didático na escola pública.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Ensino Público, Livro Didático, Multimodalidade

## RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso analiza la implementación de una propuesta pedagógica que concilia el libro de texto con la producción multimodal como estrategia de enseñanza en las clases de Lengua Inglesa de grupos del primer año de la Educación Secundaria de la red pública. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, con énfasis en la generación de datos mediante la investigación-acción. Para ello, se utilizan como instrumentos de generación de datos los planes de clase, los diarios de campo y el análisis del proceso de producción de afiches por parte de los estudiantes. La intervención consistió en la elaboración grupal de afiches basados en los contenidos de la quinta unidad del libro *Diálogo: Língua Inglesa* (PNLD 2021), integrando diferentes modos de lenguaje y culminando en presentaciones orales para la clase. Los resultados indican que la propuesta favoreció el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas —hablar, escuchar, leer y escribir—, así como otras habilidades como investigación, selección de información y trabajo colaborativo, además de hacer las clases más participativas y significativas. A pesar de los beneficios observados, la investigación también evidenció desafíos, como la limitación de la carga horaria semanal, los imprevistos en la rutina escolar y la necesidad constante de ajustes entre planificación y ejecución. Se concluye que conciliar el libro de texto con prácticas multimodales no solo es posible, sino pedagógicamente ventajoso, especialmente en contextos públicos donde el libro a menudo constituye el recurso central, ya que promueve la construcción de conocimientos alineados con la realidad. La intervención se mostró eficaz para promover clases más dinámicas, participativas y alineadas con las demandas contemporáneas de enseñanza y aprendizaje. El estudio también refuerza la importancia del docente como sujeto reflexivo y creativo en la construcción de prácticas que valoricen el protagonismo estudiantil y amplíen las posibilidades de uso pedagógico del libro de texto en la escuela pública.

Palavras-clave: Lengua Inglesa, Educación Pública, Libro de Texto, Modalidad

## **ABSTRACT**

This Undergraduate Thesis analyzes the implementation of a pedagogical proposal that combines the textbook with multimodal production as a teaching strategy in English Language classes of first-year high school groups in public education. The methodological approach adopted is qualitative, with a focus on data generation through action research. For this purpose, the data-generation instruments include lesson plans, field diaries, and the analysis of students' poster-production processes. The intervention consisted of the group production of posters based on the content of Unit 5 of the textbook *Diálogo: Língua Inglesa* (PNLD 2021), integrating different modes of language and culminating in oral presentations to the class. The results indicate that the proposal supported the development of the four linguistic skills—speaking, listening, reading, and writing—as well as other abilities such as research, information selection, and collaborative work, in addition to making classes more participatory and meaningful. Despite the observed benefits, the study also identified challenges, such as the limited weekly workload, unforeseen events in school routines, and the constant need for adjustments between planning and execution. It is concluded that combining the textbook with multimodal practices is not only possible but pedagogically advantageous, especially in public-school contexts in which the textbook often serves as the main resource, as it leads to the construction of knowledge aligned with students' reality. The intervention proved effective in promoting more dynamic, participatory lessons aligned with contemporary demands for teaching and learning. The study also reinforces the importance of the teacher as a reflective and creative professional in constructing practices that value student protagonism and broaden the pedagogical possibilities of the textbook in public education.

**Keywords:** English Language, Public Education, Textbook, Multimodality

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — Adaptações ao LD .....	36
FIGURA 2 — Ciclo básico da Investiga-ção .....	43
FIGURA 3 — Representação virtual da capa da unidade .....	49
FIGURA 4 — Esboço do cartaz sobre <i>Simple Present</i> .....	53
FIGURA 5 — Registros da produção dos cartazes .....	54
FIGURA 6 — Grade de avaliação .....	55
FIGURA 7 — Registro da Exposição Multimodal .....	56
FIGURA 8 — Exposição dos cartazes — 1º ano A .....	57
FIGURA 9 — Exposição dos cartazes — 1º ano B .....	57
FIGURA 10 — Exposição dos cartazes — 1º ano C .....	58

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 — Cronograma de Aulas .....	47
QUADRO 2 — Divisão dos grupos e eleição dos temas .....	51

## LISTA DE SIGLAS

**ELE** — Ensino de **L**íngua **E**spanhola

**ELI** — Ensino de **L**íngua **I**nglesa

**ISF** — Idiomas **S**em **F**ronteiras

**LA** — **L**ínguas **A**dicionais

**LD** — **L**ivro **D**idático

**PCN's** — **P**arâmetros **C**urriculares **N**acionais

**PLA** — **P**ortuguês como **L**íngua **A**dicional

**PNLD** — **P**rograma **N**acional do **L**ivro **D**idático

**PPC** — **P**rojeto **P**edagógico **C**urricular

**UNIPAMPA** — **U**niversidade Federal do **P**ampa

**SciELO** — ***S**cientific **E**lectronic **L**ibrary **O**nline*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	22
2.1 Objetivo Geral .....	22
2.2 Objetivos Específicos .....	22
2.3 Questões de Pesquisa .....	22
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
3.1 O Ensino de Línguas Adicionais na Escola .....	23
3.1.1 O Ensino de Língua Espanhola .....	26
3.1.2 O Ensino de Língua Inglesa .....	28
3.2 O Estágio em Contexto Escolar .....	30
3.3 A Prática de Ensino via Projetos de Trabalho .....	32
3.4 O Livro Didático .....	34
3.5 A multimodalidade .....	37
3.5.1 O Cartaz .....	39
<b>4. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	41
4.1 A Pesquisa-Ação .....	42
4.2 Instrumentos de Geração Dados .....	44
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO</b> .....	46
5.1 Planejamento e Aplicação das Aulas .....	46
5.2 Interpretação dos Dados .....	58
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	65

## 1. INTRODUÇÃO

Durante a formação inicial de um professor, se faz necessário que este conheça os mais variados contextos de aplicação de ensino por meio da teoria, e em paralelo a isso, reconheça e se insira nesses contextos pela prática. Ao fim de sua formação, o professor que possui um aporte prático plural estará com as expectativas alinhadas à realidade e preparado para a atuação no cenário profissional contemporâneo. Para Lamberts (2022), nenhuma teoria científica é suficiente para lidar com a imprevisibilidade das situações de ensino. Assim, ainda durante a formação, os estágios em contexto de ensino — obrigatórios para a conclusão da formação inicial do licenciando — servem como o experimento da imprevisibilidade do ensino público, e, muitas vezes, é nesse contexto que surge a reflexão sobre o papel do professor e quais devem ser as práticas pedagógicas adotadas por ele.

A reflexão iniciada por mim, em minha primeira experiência prática como professora em formação em uma instituição de ensino público, foi parcialmente enviesada pela minha experiência anterior como aluna desta mesma instituição. Pois, como aprendiz que é oriunda da educação básica da rede pública estadual, não poderia partir de nenhuma perspectiva que não fosse a de que a educação que recebi dentro da sala de aula foi qualitativa para meu desenvolvimento como cidadã. Retornar à mesma escola em que concluí todas as etapas da educação básica, e ao partir dessa experiência, estabelecer uma análise comparativa entre as necessidades que tive como aluna e as demandas que busquei atender como professora, foram ações primordiais para a realização deste trabalho, concomitante a isso, para a escolha das metodologias descritas nele. Essa comparação entre o passado e presente contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais sensível às necessidades dos alunos na atualidade, uma vez que pude identificar práticas que foram significativas para minha formação e perceber aquelas que podem exigir atualização ou resignificação.

A análise comparativa citada acima serviu como base para determinar os objetivos que gostaria de alcançar dentro de sala de aula como professora, e conseqüentemente, entender como auxiliar os meus alunos a alcançarem seus objetivos individuais e coletivos. Ao me debruçar sobre teóricos (COELHO, 2023.

BOITA, 2025. MASTRELLA, 2010; MARTINS, 2023) que discutiam as causas e efeitos dos mais diversos dilemas enfrentados por professores e alunos dentro da sala de aula de Língua Adicional (LA), verifiquei que, dentro da prática, seria mais eficaz implementar soluções alternativas que precedessem alguns desses dilemas, e tentar propiciar — mesmo que em um período de aula semanal, com duração de 50 minutos — condições mais eficientes para a construção de conhecimento linguístico-discursivo da língua alvo. Embora esta pesquisa ocorra em contexto de ensino público, alguns dos desafios identificados por mim em minha pesquisa podem ser constatados por professores dos mais variados contextos de ensino de línguas adicionais. Desafios como a baixa carga horária destinada às línguas adicionais, a heterogeneidade das turmas, a dificuldade ou falta de acesso a recursos complementares, ou materiais pedagógicos são inerentes à maioria das experiências de ensino de LA.

Como professora em formação, vejo no ambiente educacional — seja ele a sala de aula que concluí meu primeiro estágio de língua inglesa, ou o ambiente virtual em que ministrei aulas de Português como Língua Adicional (PLA) como bolsista do programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) e membro do Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA) — uma oportunidade de aprimoramento pessoal e profissional contínuo. Como pesquisadora em formação, busco entender quais devem ser os meios para propiciar essa mesma oportunidade para os meus alunos. Essa perspectiva, ora otimista, ora ilusória, possibilita o que antes eu como aprendiz não tive oportunidade de experimentar: em conjunto com meus alunos, podemos desenvolver novas maneiras de aprender, ensinar e aprender a ensinar.

Para Flores (2004, p. 128):

Ensinar implica a 'aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos', mas também pressupõe um 'processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha'.

É indiscutível o impacto que as nossas práticas como professores gerarão na vida de nossos alunos, uma vez que essas práticas partem parcialmente de nossa formação profissional e de nossos propósitos e valores pessoais. Em

contrapartida, devo reconhecer que nem toda a aula de línguas (adicionais ou materna) deve assumir a importância de transformar vidas e mudar o mundo. Estabelecer esses como objetivos a serem alcançados pode ser frustrante e, por muitas vezes, resultar em práticas pedagógicas emergenciais<sup>1</sup>, que atropelam o processo de ensino-aprendizagem em si. Porém, reconheço que dentro do possível, cada aula de línguas se encaminhe para transformação coletiva no âmbito educacional e social.

Não se tratando apenas do impacto, mas pensar em qual(is) metodologia(s) adotar no processo de ensino-aprendizagem poderá influenciar no resultado desse processo. É primordial diferenciar o *impacto* do *resultado*, para Harding (2014) as diferenças e nuances entre os termos “impacto” e “resultado” são frequentemente pouco discutidas e possivelmente mal compreendidas por pesquisadores. Dessa forma, entendo o impacto como uma mudança mais ampla e a longo prazo (em consequência da interação do aluno com o meio externo). Já o resultado se refere a uma mudança diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem em si, (em consequência da interação do aluno com a aula como unidade e como o conjunto final), que ocorre de maneira imediata. A distinção entre esses dois termos é crucial, pois ao propor uma prática que articula livro didático e produção multimodal, busco resultados imediatos sem perder de vista o potencial impacto formativo que experiências de protagonismo podem gerar a longo prazo.

Assim, o processo crítico e pessoal de “ser professor” leva em conta os dois alcances: o impacto e o resultado. Em outras palavras, o professor deve levar em consideração no planejamento de sua aula, o resultado da aplicação das teorias, metodologias e abordagens, mas também, a possibilidade de aplicabilidade prática do conhecimento que o aluno pode realizar.

Para Gómez (1997, apud Lamberts 2022, p. 52)

(...) não há espaço para formação de professores baseada na racionalidade técnica, em que o professor era visto apenas como aplicador de teorias e técnicas científicas desenvolvidas por agentes externos à escola.

Em concordância com Gómez (1997), penso que capacitar professores para escolher e adaptar as propostas pedagógicas é também proporcionar a esse

---

<sup>1</sup> Entende-se como práticas pedagógicas emergenciais aquelas que buscam atingir os objetivos postos a situações emergenciais.

profissional um espaço de reflexão, com o embasamento teórico necessário, para gerar uma mudança positiva no cenário educacional que ele está inserido. Dessa forma, o professor de línguas pode adotar o ecletismo inteligente<sup>2</sup> baseado na experiência da sala de aula (Leffa, 1988), escolhendo mais de um método e assumindo uma postura docente mutável em relação ao contexto em que se está inserido. Ao optar por mais de um método a fim de adequar-se às necessidades educacionais da realidade enfrentada, o professor gera

um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes foram planejados para salas de aulas padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas. (VILAÇA, 2008 p. 82)

A formação do professor do curso de *Letras — Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas* da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é, para dizer o mínimo, uma formação voltada para as necessidades educacionais da atualidade (Universidade Federal do Pampa, 2023), já que o egresso do curso é preparado para atuar em uma gama de áreas do conhecimento e habilitado para ensinar em duas línguas adicionais, cunhando assim, em caráter formativo; um curso inovador no território nacional. Não seria diferente do esperado aderir a uma metodologia de ensino ou, nesse caso, aderir a várias metodologias de ensino que proporcionem momentos de reflexão e crítica não somente dentro da sala de aula, mas também sobre a sala de aula.

Portanto, o presente trabalho apresenta e investiga a implementação de estratégias pedagógicas que visem a conciliar o livro didático com a produção multimodal, como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem de alunos da rede de ensino público da etapa final da Educação Básica. Este estudo é desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, e tem como campo de geração de dados as turmas de primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada na cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, e compreende as temáticas: o uso do livro didático, a multimodalidade dentro da sala de aula e o protagonismo discente.

---

<sup>2</sup> O ecletismo visa possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a atividade docente.

A escolha de trabalhar com o livro didático juntamente com a produção multimodal se dá a partir da análise do cenário de ensino público no qual esse trabalho foi desenvolvido. Ao iniciar minha primeira prática docente orientada (estágio obrigatório em contexto de ensino)<sup>3</sup>, verifiquei uma das dinâmicas de uso do livro didático dentro da sala de aula, e tendo conhecimento acerca da pluralidade de adaptações existentes, comecei a me questionar sobre quais dessas adaptações seriam possíveis no cenário analisado e em cenários distintos. Dessa forma, o presente trabalho busca também apresentar a perspectiva docente sobre a prática de ensino de línguas integrada a realidade da comunidade escolar, e não se restringe apenas as adaptações do livro didático e as produções multimodais realizadas neste contexto, mas sim, apresenta a reflexão sobre as possibilidades de criar e modificar a proposta didática apresentada em contextos de ensino diferentes.

Nota-se que a escolha de trabalhar com o livro didático (LD), em um primeiro momento, pode parecer restritiva às propostas apresentadas em cada unidade que o livro apresenta. No entanto, escolher trabalhar com o LD é escolher trabalhar com as possíveis adaptações do material, que interferem positivamente no processo de produção multimodal feito pelos alunos. Para isso, entendo como produção multimodal toda a mobilização de recursos de linguagem diversos. Kress (2010, apud SILVA, QUEIRÓZ, 2021) afirma ser a multimodalidade a condição normal da comunicação humana, pois quando agimos no mundo social, sempre o fazemos por meio da linguagem, conjugando dois ou mais modos semióticos.

Em se tratando de modos semióticos, Santos e Pimenta (2014) afirmam:

Para Kress (2010) são modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visuais, auditivas, tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal.

Traçar uma linha que conecta o livro didático com a produção multimodal foi a estratégia encontrada para viabilizar a maior quantidade de eventos comunicativos que sejam qualitativos ao ensino da língua alvo, e também, que colaborem com a formação social do aluno. Para Schlatter (2009), a aula de LA deve criar condições para que o educando se engaje em atividades que exijam o uso da língua, a partir

---

<sup>3</sup> Componente Curricular — Estágio de Inglês I (2024/1)

de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. Eleger essas temáticas e como trabalhá-las dentro da sala de aula pode ser um desafio tanto para o professor quanto para seus alunos, pois ainda devemos levar em conta que essas temáticas devem estar em consonância com os temas transversais pré-estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Escolher uma temática é aceitar que não haverá um consenso de opiniões geradas durante a aplicação das atividades e de resultados para as aulas ministradas. Isto é, há uma pluralidade de aspectos que cada indivíduo carrega que permite que ele tenha uma perspectiva diferente de seus pares, esses aspectos podem ser culturais (Do que gosto? Como me vejo inserido nessa cultura?), sociais (Quem sou em relação ao outro? Do que faço parte?) e identitário (Quem sou? O que sou?) e é nesse momento que serão estabelecidos os objetivos individuais e coletivos.

Planejar uma aula de LA levando em conta todos os aspectos a serem abordados e objetivos a serem alcançados exige não somente tempo de preparação e estudo por parte do professor, mas também o tempo de execução dentro de sala de aula. Esta pesquisa é voltada para o desenvolvimento contínuo de atividades que se adequem à proposta estabelecida — de conciliar o livro didático com a produção multimodal —, levando em consideração a construção do currículo educacional atual e a sua distribuição de carga horária, que, no caso das LAs, é restrito a uma ou, no máximo, duas horas/aula semanais.

Atualmente, o cenário de ensino de língua estrangeira no município de Bagé - Rio Grande do Sul se divide em ensino de língua inglesa e ensino de língua espanhola. É notável que, assim como observado em um macro cenário por outros pesquisadores, o ensino das duas línguas se difere por diversos fatores — sociais, culturais e políticos — que culminam em impactos e resultados distintos na vida do aprendiz. No capítulo 3. *Referencial Teórico*, apresento os fatores presentes por trás da escolha de aplicar o projeto de pesquisa e investigar somente a sala de aula de língua inglesa.

Encerrada esta contextualização inicial, a próxima seção apresenta os objetivos gerais e específicos, assim como as questões de pesquisa que irão reger a realização deste trabalho.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Conforme já explicado na introdução, o objetivo geral deste trabalho é relatar e refletir sobre a implementação de uma dinâmica de conciliação entre o livro didático e a produção multimodal dos alunos nas aulas de línguas adicionais da rede básica de educação.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Aplicar uma proposta de projeto de trabalho com os alunos como parte gestora, conciliando o livro didático com a produção e exposição multimodal.
- Avaliar a efetividade da proposta de conciliação a partir dos dados gerados.
- Descrever o processo de produção e apresentação dos produtos multimodais produzidos pelos alunos.

### **2.3 Questões de Pesquisa**

Para alcançar esses objetivos, busco responder às seguintes questões de pesquisa.

- É possível dinamizar o uso do livro didático em um contexto de ensino de línguas adicionais na escola pública?
- Há algum benefício em usar o livro didático como parte de um projeto? Caso afirmativo, quais?
- Como os alunos aderem à proposta de produção multimodal a partir do uso do livro didático?

Após apresentar os objetivos gerais e específicos e as questões de pesquisa, apresento na próxima seção o referencial teórico que servirá de base para a análise proposta.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para fins organizacionais, esta seção é constituída por oito subseções de discussão, onde me debrucei sobre os temas visando construir o referencial teórico adequado para a execução desta pesquisa.

A seção 3.1 corresponde à discussão sobre *O Ensino de Línguas Adicionais na Escola pública*, essa subdivide-se em duas outras — 3.1.1 *O Ensino de Língua Espanhola* e 3.1.2 *O Ensino de Língua Inglesa* —, onde abordo as diferenças e semelhanças encontradas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e da língua espanhola sob a ótica docente, e contextualizo o espaço que essas duas línguas ocupam dentro do território brasileiro, mais precisamente, nas escolas estaduais e municipais de Bagé.

Na seção 3.2, intitulada *O Estágio em Contexto Escolar*, proponho a prática de ensino em contexto escolar como uma oportunidade de aprendizado e pesquisa para o professor em formação. Já na seção 3.3, intitulada *O Ensino de Línguas Adicionais via Projetos de Trabalho* discorro sobre como os projetos podem ser uma metodologia alternativa para a construção contínua do saber.

As seções 3.4 e 3.5 seções, *O Livro Didático* e *A Multimodalidade* respectivamente, são resultados da construção do saber feita ao longo desenvolvimento desta pesquisa. Com base no foco central do trabalho, busquei reunir os principais conceitos que estruturaram e possibilitaram a realização e a conclusão desta pesquisa. A seção 3.5.1 *O Livro Didático* é dedicada à origem, ao uso e às adaptações do livro didático de Línguas Adicionais no Brasil. A seção *A multimodalidade* conceitua e contextualiza o termo voltado para a multimodalidade na educação com base nos principais teóricos da área

Por fim, na quinta seção, justifico a escolha do cartaz como produção multimodal final, e discuto a importância da intervenção escolar no contexto de ensino pesquisado.

#### 3.1 O Ensino de Línguas Adicionais na Escola

Atualmente, a organização curricular da educação básica fica a encargo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), — documento que orienta as redes de

ensino públicas e privadas — que foi aprovada em 16 de Fevereiro de 2017. Ainda que a BNCC tenha sido aprovada em 2017, os anos de 2018, 2019 e 2020 serviram como anos de alterações, transição e implementação das diretrizes previstas por esse novo documento. Para Rosso e Fontes (2021), a BNCC, diferentemente de documentos oficiais anteriores, tem caráter normativo, ou seja, ela traz regulamentações curriculares universais. O que para ORRÚ (2018) vai na contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. Ao pensarmos em regulamentações curriculares universais, assumimos que todo ambiente escolar é igual ou parte das mesmas necessidades e oferece as mesmas oportunidades para os aprendizes.

Falar de escola pública sendo uma professora em formação com pouca experiência, para além da experiência que tive como aluna, pode ser um movimento arriscado e com tendência à generalização. Investigar sobre o ensino público de línguas adicionais é refletir sobre as diversas mudanças que ocorreram nos últimos anos, e também, reconhecer que o avanço obtido no cenário educacional brasileiro nos últimos anos é devido ao esforço de não só um profissional, mas diversos — dentre eles, professores, pesquisadores e linguistas. Em contrapartida, devemos reconhecer, também, que o ensino da língua inglesa e o ensino da língua espanhola ocupam patamares diferentes e assumem características distintas dentro do território nacional.

Quando pensamos em Ensino Público, o cenário educacional da cidade de Bagé subdivide-se em três tipos de escolas: as estaduais e as municipais e um Campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. As escolas estaduais contemplam o ensino fundamental e ensino médio, e a depender da escola, até mesmo ensino técnico ou curso normal<sup>4</sup> integrado ao ensino médio. Já as escolas municipais contemplam a educação infantil e o ensino fundamental. Ainda se tratando das distinções, as instituições estaduais podem ou não ofertar a disciplina de Língua Espanhola durante o ensino médio, a depender da organização curricular interna. As instituições municipais ofertam a disciplina de Língua Espanhola no ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Embora o foco deste trabalho seja a sala de aula de Língua Inglesa, urge a necessidade de pautar esses dois focos de ensino, até mesmo para justificar a

---

<sup>4</sup> Nomenclatura popular ao curso de Magistério integrado ao Ensino Médio

escolha de analisar a proposta em uma língua e não em outra. O projeto de pesquisa nasceu a partir da minha primeira experiência em uma sala de aula de língua inglesa, mas foi sendo aprimorado e testado a partir de outras experiências na sala de aula de Língua Espanhola.

A aplicação do meu projeto ocorreu em minha última prática docente orientada (Estágio de Inglês II - 2025/2). Conforme o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Letras — Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas PPC, sugere-se uma ordem de realização dos estágios obrigatórios. No entanto, o aluno que possui os pré-requisitos necessários para a realização dos componentes curriculares de estágio pode escolher qual ordem irá realizá-los. Dado o exposto, a realização dos meus estágios obedeceu a seguinte ordem: Estágio de Inglês I (2024/1), Estágio de Espanhol I e Estágio de Espanhol II (2025/1), e por fim, Estágio de Inglês II (2025/2).

Na subseção *o Estágio em Contexto Escolar*, discorro sobre as motivações de escolher somente a sala de aula de língua inglesa para a realização do projeto. No entanto, adianto que todas as experiências que tive durante as práticas foram engrandecedoras, e destaco que mesmo se tratando da língua espanhola, todos os estágios realizados culminaram na ampliação e aperfeiçoamento da abordagem que utilizei durante a realização deste trabalho.

Os estágios de Língua Inglesa foram realizados em uma Instituição de Ensino Estadual, enquanto os estágios de Língua Espanhola foram realizados em duas instituições municipais diferentes. Durante essas quatro práticas, me inseri e fui acolhida em três cenários distintos, e, como é esperado, me deparei com alguns desafios comuns às experiências dentro de sala de aula, como, a indisponibilidade de materiais e recursos pedagógicos, ou até mesmo a quantidade exacerbada de alunos em uma sala de aula. No entanto, todas as instituições apresentaram alguns pontos em comum entre elas, como o acolhimento que recebi por ser professora estagiária e o incentivo à autonomia e à elaboração de materiais didáticos inovadores e autênticos.

O desenvolvimento deste trabalho, e a possibilidade de pensarmos em Línguas Adicionais e não em uma única Língua Adicional, foi possível, pois há professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuam no macro e no micro desenvolvimento da comunidade escolar de Bagé.

### 3.1.1 O Ensino de Língua Espanhola

O Ensino de Língua Espanhola (doravante ELE) no Brasil não é satisfatório se pensarmos no território geográfico que o país está localizado, sendo um país da América Latina, com fortes trocas comerciais e culturais que ocorrem na fronteira, e com o compartilhamento de mais de uma língua indígena, é de se pensar que o ELE deveria ser mais valorizado do que é atualmente. Para entendermos o patamar atual da língua espanhola, devemos ter conhecimento de duas leis vigentes. A primeira, conhecida popularmente como “Lei do Espanhol” (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 13, apud CARVALHO 2017) é a Lei Nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005, que traz proposições positivas para o ensino de espanhol.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. (BRASIL, 2006).

A segunda lei, é a Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, que traz na seção quatro de seu trigésimo quinto artigo a implementação da BNCC, onde a Lei do Espanhol é revogada e seu ensino passa a ser optativo as escolas públicas que decidirem escolhê-lo como a segunda língua estrangeira<sup>5</sup> a ser ofertada.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Essa mudança representa um retrocesso para o desenvolvimento da aprendizagem do espanhol (MOREIRA; FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2022)<sup>6</sup> e ainda, uma inviabilidade da escolha e adaptação do currículo conforme as necessidades específicas da comunidade. Mesmo havendo a possibilidade de escolha de uma língua estrangeira como optativa, pensar no Brasil como um país integrante da América Latina, que, ao mesmo tempo, não incentiva o aprimoramento das relações

---

<sup>5</sup> A BNCC utiliza o termo "língua estrangeira" para referir-se ao inglês e espanhol. Para fins de nomenclatura, eu escolho utilizar o termo "línguas adicionais" considerando o contexto epistemológico do termo.

<sup>6</sup> Tradução da autora.

intercontinentais, revela o caráter exclusivo com a diversidade linguística e cultural que o Ensino de Línguas no Brasil assume a partir de 2017.

Atualmente, o Documento Orientador Municipal (doravante, DOM) é o documento que rege a prática docente nas escolas municipais de Bagé, e se faz de extrema importância, posto que a BNCC não reconhece o espanhol como um componente curricular obrigatório, somente sugere sua aplicação como língua estrangeira (DELONG, 2020). Em sua proposição, o DOM traz cinco competências para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol, essas consolidam a visão da prática por meio da integração. Já na primeira proposição, o ELE nas escolas municipais de Bagé deve incentivar o aprendiz a:

1 — Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua espanhola contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (BAGÉ, 2022, P. 316)

Evidencia-se que o DOM sugere uma aprendizagem intercultural e contextualizada, partindo de uma perspectiva individual sobre o coletivo. Além das competências, o DOM traz um panorama dos tópicos linguísticos que devem ser abordados em cada ano, dividido por eixos temáticos, objetivos e habilidades, uma divisão muito semelhante a da BNCC. Cabe ao professor de língua espanhola selecionar, ordenar e modificar a apresentação desses tópicos linguísticos conforme a necessidade educacional existente em cada turma.

Sem embargo, o DOM está sujeito a modificações como todo documento que rege a educação, e pode sofrer alterações no que tange às prioridades educacionais municipais. Nesse sentido, ainda que a inclusão do espanhol seja um movimento de valorização identitária e com foco no cenário atual, o ELE pode ser removido em detrimento da adição de outra disciplina.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 não contempla o Ensino de Língua Espanhola. Bem como o DOM, que não traz em sua composição nenhum regulamento sobre o uso do Livro Didático de Língua Espanhola, e por consequência, impossibilita a exploração desse material e a aplicação deste projeto de pesquisa.

### 3.1.2 O Ensino de Língua Inglesa

Concomitante a isso, o ensino de língua inglesa (doravante, ELI) tem seu lugar garantido dentro das escolas pela mesma Lei que revoga a garantia do ELE no ensino médio. Já que dentro da BNCC, a língua inglesa assume um caráter global por sua multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade (BRASIL, 2017).

A BNCC prevê o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio, e propõe de maneira geral:

Possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 243)

A BNCC prioriza ainda o foco na função social e política do inglês e, nesse sentido, adota a Língua Inglesa como uma língua franca<sup>7</sup>, buscando contrapor a ideia de “um inglês correto” ao reconhecer e acolher as diferentes variantes da língua inglesa e seus usos. Ao analisarmos essa proposta, não há espaço para o ensino de língua inglesa somente pelo viés gramatical, e sim pelo viés comunicativo. Schlatter (2009, p. 2) enfatiza que o ensino de língua estrangeira deve focar em atividades que promovem o letramento, para haver a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em língua estrangeira. Apesar de focar nessas duas habilidades da língua, as ideias da autora se relacionam com a proposta da BNCC no sentido de abordar o ensino da Língua Inglesa com foco em seu uso como forma de comunicação.

Mesmo que a investigação na literatura em busca da compreensão desses contextos de ensino tenha sido satisfatória, não há como me distanciar da realidade encontrada por mim na cidade de Bagé-RS. Ao fazer um breve levantamento sobre as escolas públicas do município, as escolas municipais ofertam apenas o ensino fundamental, o qual contempla o ensino tanto de Espanhol como de Inglês nesta etapa da educação básica. Enquanto as escolas estaduais, com turmas de ensino fundamental e médio, optam pela oferta das duas línguas nestes dois contextos de

---

<sup>7</sup> Dentro da BNCC (2018), entende-se como língua franca aquela adotada em determinado contexto em que há pessoas que possuem diferentes línguas maternas.

ensino. Pela possibilidade de trabalhar com turmas de diferentes faixas etárias, e em decorrência do PNL D de 2021 não abranger a língua espanhola, se deu a escolha de trabalhar em uma escola estadual.

Por meio de estratégias englobadas pela abordagem comunicativa do ensino de línguas, apoio-me neste conceito para o planejamento das aulas aplicadas, onde “a língua é analisada não somente como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 1988, p. 224), dessa forma, abordagem comunicativa privilegia a interação a partir do uso real da língua.

Neste sentido, a BNCC (2017, p. 487) articula o ensino de língua inglesa no ensino médio de diversas formas, alinhando-se a produção multimodal ao propor o ELI como:

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.

Igualmente, faz alusão a práticas pedagógicas integradas a produção e interpretação de textos multimodais a partir das seguintes habilidades presentes nas competências específicas da área das Linguagens e suas Tecnologias.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (BNCC, 2017, p. 493 - 497)

A partir destas habilidades, é possível observar que dentro do escopo do ensino de línguas, o método comunicativo e uma prática pedagógica que busque conciliar o livro didático com a produção multimodal não somente coexistem, mas se complementam, como proposto neste trabalho.

### 3.2 O Estágio em Contexto Escolar

No contexto do curso de Letras — Línguas Adicionais, os alunos devem concluir quatro ciclos de estágios em contexto escolar: dois em língua inglesa e dois em língua espanhola (UNIPAMPA, 2023). Os componentes curriculares de estágio realizados não eram voltados somente para prática dentro de sala de aula, mas também, para a reflexão sobre essa prática a partir de diálogos entre outros estagiários e entre o professor-supervisor que ministra a disciplina. Após ministrar as aulas, cada estudante deve desenvolver um trabalho escrito sobre o eixo determinante da eficácia de sua proposta pedagógica, e nesse momento, trazer à luz a reflexão criada por ele alinhada ao aporte teórico analisado durante a prática.

Embora haja o aporte teórico dos semestres letivos anteriores, que contribuem para a construção do saber acadêmico para atuar em sala de aula e a orientação dos professores supervisores, a primeira experiência como professor em escola pública pode ser desafiadora, e, em alguns casos, desmotivadora, uma vez que assumimos pela primeira vez o papel de professores onde devemos alinhar o conhecimento teórico com a experimentação prática. Para Xavier (2023) a teoria por si só é vazia, é claro que ela pode transformar a consciência de um indivíduo sobre os fenômenos, mas sem utilidade se não puder fundamentar a prática docente.

De acordo com Alvarenga e Ribeiro (2022, p. 74)

A formação de professores é um dos alicerces da Educação de um país, pois não se pode esperar uma melhora na Educação que não passe antes pela melhora na formação docente da nação, e esta última não acontece se o estágio supervisionado não assumir novos formatos que atendem às demandas da contemporaneidade.

O professor estagiário (professor em formação que está realizando a prática) fica encarregado de ministrar aulas a fim de apropriar-se do conteúdo proposto pelo professor regente da turma, mas também fica sujeito à metodologia de ensino já implementada nas turmas em que ele realiza a prática. Ainda que o estágio seja um ambiente de experimentação e de aplicabilidade das propostas pedagógicas estudadas, mudar a metodologia de ensino das aulas ou não acatar as sugestões do professor regente pode ser prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem dos

alunos, e acarretar falta de êxito da proposta pedagógica escolhida pelo professor estagiário.

O estagiário não assume sozinho a sala de aula, por trás dele estão outros professores já formados que auxiliam o estagiário com experiência prévia e aporte teórico. Assim, o aluno entra na sala de aula acompanhado pelo professor regente da disciplina de línguas da instituição em que realizará o estágio. O professor regente deve assumir o papel de observador e pode também, conforme a necessidade, auxiliar o professor estagiário durante a prática. Além disso, todo o planejamento de aula deve ser discutido e corrigido pelo professor supervisor da instituição de ensino ao qual o estagiário está vinculado.

À vista disso, a realização dos estágios em contexto escolar para alguns graduandos podem ser as experiências decisivas para a escolha de atuar ou não dentro da sala de aula. No entanto, um professor em formação que é exposto a uma gama maior e mais variada de contextos de ensino terá, por consequência, maiores possibilidades de solucionar esses problemas e refletir sobre eles em conjunto com seus pares também em formação.

Dentro desse escopo, atuar como professora de Língua Espanhola e de Língua Inglesa ofereceram algumas diferenças. A primeira foi a interação com a comunidade escolar das instituições estaduais — onde atuei como professora de Inglês — em relação às instituições municipais — onde atuei como professora de Espanhol. Como professora de Inglês, o meu contato com os alunos se restringia somente à sala de aula. Já como professora de espanhol, estive em contato direto com os alunos e seus responsáveis, que os acompanhavam e eram mais próximos à equipe pedagógica. Nota-se que essa diferença entre o grau de proximidade do aluno com a comunidade escolar pode se dar por dois fatores: 1) a quantidade de alunos por turma, e o número de turmas na escola, que em instituições estaduais tende a ser maior; 2) e a infraestrutura física da escola, que, em instituições municipais, tende a ser menor. Outra diferença notória é o comprometimento ao cumprimento do calendário escolar. Nas escolas municipais, em ambas as experiências, foi possível realizar a prática sem a necessidade de estender o cronograma. Já na escola estadual, em ambas as experiências, foi necessário estender o período de prática devido a mais de um evento adverso — palestras,

remanejamento de feriados, gravações com os alunos, a falta do professor regente em sala de aula.

### **3.3 A Prática de Ensino via Projetos**

Como possível alternativa para minimizar a ocorrência de fatores adversos à adesão dos alunos às aulas de línguas, proponho pensarmos nessas aulas como um conjunto de momentos a serem explorados, e não como elementos explorados de maneira isolada que não se conectam entre si. Para Freire (1987, p. 24) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades de sua produção ou sua construção". Assim, ao possibilitar mais de um momento para a produção do conhecimento, oferecemos ao estudante, também, oportunidades para que ele pratique sua autonomia e protagonismo na totalidade.

A alternativa encontrada por mim para alcançar os objetivos é a de ensino via projetos. Essa alternativa se mostra eficaz para o professor que busca em suas aulas explorar o potencial coletivo e a criatividade dos alunos. Para Helm e Beneke (2005, apud ALVAREZ 2012, p. 83)

A perspectiva de ensino via projetos prevê inicialmente um currículo diferenciado, envolvente, interessante, capaz de incorporar a aprendizagem formal e a informal, tornando os tópicos de estudo relevantes para os alunos.

Tendo os alunos como os agentes em foco, torna-se indispensável a adaptação do currículo para que este cativa e aproxime o aluno, e para que atenda às necessidades educacionais previstas pela escola. Alvarez (2012, p. 83) indica que

A priori, o projeto deve ser significativo para o educando, deve valer a pena aprender, partindo das indagações dos alunos e/ou das questões propostas pelo professor e decididas juntamente com eles.

O ensino via projetos prevê uma tomada de coletivas, e individuais que prezam pelo benefício coletivo para que assim os objetivos sejam alcançados. Convém diferenciarmos o objetivo do projeto dos objetivos deste trabalho (ver item 3). Como professora-pesquisadora, meu objetivo com essa pesquisa foi o de implementar e analisar a efetividade de uma proposta de conciliação do Livro

Didático com a Produção Multimodal na aprendizagem de línguas adicionais. Como equipe gestora do projeto, a qual fiz parte auxiliando os alunos nas etapas de execução, tive como objetivo auxiliar na construção de cartazes.

Afinal, o que são projetos? Para Hernández e Ventura (1998, p.63)

Os Projetos de Trabalho se baseiam fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre os conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.63)

Como aluna, minhas primeiras experiências de ensino via projetos ocorreram em dois componentes curriculares. No primeiro (Componente Curricular Obrigatório Multiletramentos - 2021/2), pude entender e internalizar o conceito de multiletramentos ao ser apresentada e estimulada a produzir diversos gêneros textuais que atendem diferentes propósitos comunicativos. No segundo (Componente Curricular Obrigatório - Letramentos em Espanhol - 2022/1), o foco era o ensino de espanhol por meio de redes sociais, o que me possibilitou entender como a inserção de tecnologias da informação nas práticas pedagógicas pode ser benéfica e mover mais de um elemento comunicativo para o alcance do entendimento.

Os projetos se mostram pertinentes também para o professor em formação, Pimenta e Lima (2009, p. 228) acreditam que

A realização dos Estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram; uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confronto, cooperação e participação.

Podemos notar, então, que o ensino via projetos pode ser favorável para os alunos quanto para o desenvolvimento docente do professor, aplicar essa metodologia durante os estágios (quando é possível) resulta no alinhamento da teoria com a prática.

Na escola em que realizei a disciplina de Estágio de Inglês I, o professor não somente concordou com a proposta de construção de um cartaz (que até então consistia somente em uma atividade avaliativa preparada para substituir a atividade avaliativa escrita, equivalente a um terço da nota do semestre), mas incentivou que eu exercesse com autonomia as atividades construtivas e avaliativas, utilizando a metodologia que eu acreditasse ser mais benéfica para alcançar meus objetivos.

### **3.4 O Livro Didático**

Quando discutimos o papel do livro didático dentro do território nacional brasileiro, mais especificamente do LD utilizado dentro da escola pública, devemos ter em mente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é

uma política pública executada pelo [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo. (BRASIL, 2024)

Assim, o programa serve como um facilitador na distribuição de livros didáticos para as escolas. As instituições das redes de ensino públicas e as instituições federais que desejam receber de forma gratuita os exemplares devem aderir previamente ao Programa, para Pinto e Pessoa (2009) o LD pode servir em muitos contextos como o único recurso disponível e única fonte de leitura para alunos e professores. Por esse motivo, o livro didático atualmente assume um papel de dominância dentro de escolas públicas, em que muitas vezes não há a infraestrutura adequada para a promoção de interação com a tecnologia (SARMENTO; LAMBERTS, 2016b).

A edição do programa vigente para ensino médio é a edição 2023, no entanto, não é incomum encontrar as obras didáticas do PNLD de 2021 ou anteriores em algumas escolas. Mesmo sendo disponibilizado gratuitamente, algumas instituições costumam estender a vida útil de um LD, o que resulta em um uso descontextualizado. Além disso, o PNLD de 2023 não contempla o Ensino de Língua Espanhola, restringindo-se apenas à Língua Inglesa.

O PNLD estabelece em seus editais um parâmetro para o aceite de obras literárias e didáticas que não limitem a variação dos temas estudados, mas que contribuam para a formação de cidadania. Os critérios específicos para a avaliação pedagógica das obras didáticas de Língua Inglesa, do Edital de convocação 01/2022 que antecede a PNLD de 2024, traz em seus critérios:

- (...) e. Fazer uso (em toda a coleção didática) de materiais concretos oriundos dos diferentes gêneros textuais que retratem a realidade social, linguística, educacional, cultural e política dos estudantes a partir das múltiplas perspectivas globalização, internacionalização e práticas dialógicas;
- f. Mobilizar as novas linguagens e modos de interação; a prática dos multiletramentos, o uso das tecnologias e intermedialidade; o letramento digital; o manuseio de softwares e sítios que contenham ferramentas de tradução, pesquisa, compartilhamento; e a interação com games pedagógicos, e em redes sociais que estimulem o estudante a relacionar-se de forma ética e responsável em língua inglesa e a desenvolver, a partir do uso desses recursos, as habilidades e competências previstas para este componente curricular na BNCC; (FNDE, 2024, p. 51)

Nota-se, então, que a PNLD já prevê em sua implementação, as adaptações e a interação entre o livro didático e os demais recursos multimodais.

Alguns professores em formação, lapidados para desenvolverem o letramento digital, que resulte em ferramentas tecnológicas inovadoras, podem ver no livro didático uma ferramenta de ensino antiquada e focar nas desvantagens do uso do material (LAMBERTS, 2022). No entanto, vejo no livro didático uma oportunidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. De fato, utilizar o livro didático requer uma atenção especial do professor no momento do planejamento de aula, pois tendemos a acreditar que, tendo em mãos o LD e o Manual do Professor<sup>8</sup>, temos o nosso plano de aula pronto.

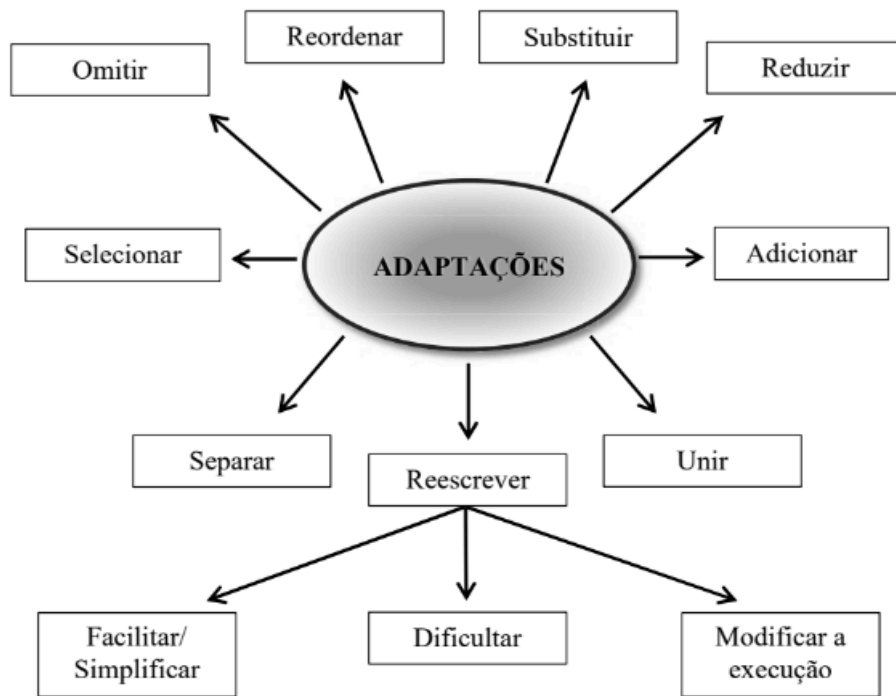
Alguns pesquisadores (MCDONOUGH; SHAW, 1993. HARMER 2001, apud LAMBERTS, 2022; SARMENTO 2016b) já refletiram sobre as problemáticas de utilizar o LD de forma universal, ou seja, sem adaptá-lo. Os autores afirmam que as adaptações ao livro didático são necessárias para atender as especificidades educacionais expostas, e como resultado, esquematizaram as possíveis adaptações (Figura 1). Para a realização deste trabalho, utilizei o esquema desenvolvido por

---

<sup>8</sup> O Manual do Professor é um recurso pedagógico que acompanha o material destinado aos alunos. Ele é elaborado para ajudar os professores a planejar, organizar e implementar as aulas utilizando o livro didático de forma mais eficiente.

Lamberts e Sarmiento (2016b), que engloba, de maneira sintética, as propostas apresentadas pelos autores.

**Figura 1:** Adaptações ao LD



Fonte: Lamberts; Sarmiento (2016b, p. 293)

Assim, é difícil conceber, ainda na fase de planejamento, quais serão as adaptações necessárias para que o livro didático entre em conciliação com a produção multimodal, no entanto, levando em consideração as aplicações prévias, para a construção do cartaz foi preferido;

- *Selecionar* os conteúdos apresentados no livro que dialoguem com a estrutura do currículo apresentado a professora
- *Modificar a execução* a fim de ter como produto final o cartaz, e não necessariamente a produção final estipulada pela unidade didática apresentada no LD.
- *Separar e reduzir* a realização das atividades para contemplar todas as etapas previstas na execução do planejamento.

### 3.5 A multimodalidade

O conceito de multimodalidade tem heranças teóricas ligadas principalmente ao linguista e semiótico Gunther Kress (1940 - 2019), e surge a partir da publicação do livro *Multimodal Discourse the modes and media of contemporary communication* (Kress; Leeuwen, 2001). Para Kress e Leeuwen (2001) o significado nunca é produzido apenas pela linguagem verbal, mas por múltiplos modos semióticos que operam de diferentes formas dentro de um texto. Halliday (1985, p. 4) afirma que “existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do reino da língua”. Ainda que a multimodalidade seja uma área de estudos dentro da linguística, ela não se restringe apenas a sua aplicabilidade em uma língua, mas está presente em um panorama geral da comunicação humana.

A multimodalidade não está presente somente dentro da escola, mas no cotidiano de todo indivíduo da sociedade contemporânea. Muitos pesquisadores (Cienki, 2016, Ferreira et al., 2025; Hart e Queralto, 2021) buscam conceituar e analisar a sua presença dentro da sala de aula de línguas, em decorrência do surgimento de novas formas de expressão e comunicação dentro e fora desse meio. Neste cenário, os modos semióticos não se delimitam apenas ao modo verbal, mas abrangem o uso de imagens, símbolos, sons, gestos, tipografia e outros recursos que irão construir sentido em um texto — formando assim, um texto multimodal.

A multimodalidade esteve interligada ao ensino de línguas adicionais desde muito tempo. De acordo com Choppin (2004), o CD de áudio, o DVD, os indicadores de sites na internet que acompanhavam o livro didático de LA, são elementos que constituem a aula de língua. No entanto, essa contribuição de elementos era utilizada para a compreensão imagética do texto escrito, e não explorada como um só. Silva e Queiróz (2021) questionam em seu texto: “Por que a imagem está ali, mas a escola prioriza a escrita?”. Partindo disso, não devemos pensar também na imagem de forma isolada. Para Albuquerque (2018, p.19),

As imagens chegam até professores e estudantes por meio de textos multimodais e não como um elemento isolado, ou seja, a imagem, o título, as legendas, as etiquetas verbais e o corpo do texto verbal presentes no livro didático, por exemplo, integram e compõem junto um todo significativo.

Essa concepção se articula com a perspectiva de Kress e Leeweun (2001), e segundo os autores, os textos são compostos por diversos recursos que, quando associados, constroem significados culturais e situados. Assim, um texto multimodal é um mobilizador na interpretação de mundo do interlocutor, uma vez que a produção de sentidos envolve agência, escolhas motivadas e a articulação entre diferentes modos.

Pensar na multimodalidade somente como uma ferramenta de compreensão, e não o resultado de um processo de aprendizagem, é priorizar o texto inteiramente escrito como o único a validar o processo de ensino-aprendizagem. A multimodalidade e a pedagogia dos multiletramentos<sup>9</sup> não se distanciam no que tange o ensino de línguas. Dessa forma, para haver textos multimodais e estes sejam compreendidos, o indivíduo deve ser multiletrado (Carregosa, 2019), capacitado não somente para a decodificação dos signos, mas também para a percepção do sentido. Além de ter o repertório comunicativo ampliado, o indivíduo multiletrado dentro da escola, reconhece o sentido a partir de um ou mais modos e interpreta o texto em sua totalidade.

As práticas pedagógicas multimodais na escola são também uma maneira de diversificar as estratégias didáticas usadas pelo professor, pois formam leitores capazes de interpretar diferentes propostas de sentido, e assim, estimulam o aluno a compreender os modos semióticos que compõem os textos que circulam em seu cotidiano. Ao explorar recursos diversificados, o professor amplia o repertório interpretativo dos estudantes e favorece uma leitura mais crítica e contextualizada das múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea.

---

<sup>9</sup> O termo “Multiletramentos” surge no final da década de 1990, a partir do estudo de pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade norte americana de Nova Londres, denominado Grupo de Nova Londres (GNL). Para o GNL (1996), os Multiletramentos se preocupam com as proposições sobre o ensino da língua, letramento e a importância do mundo das comunicações nos espaços escolares. Portanto, duas temáticas favoreceram o surgimento desse termo: 1) a multiplicidade de canais e meios de comunicação e 2) a crescente relevância da diversidade cultural e linguística. A Pedagogia dos Multiletramentos propõe, então, a valorização e a incorporação de gêneros textuais multimodais nas práticas pedagógicas escolares, defendendo a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada. (Rojo; Karlos-Gomes; Silva, 2022, p. 2)

### 3.5.1 O Cartaz

Antes de entender o conceito de multimodalidade, já havia tido contato com o gênero textual *cartaz* no âmbito educacional. Dessa forma, antes mesmo de optar por trabalhar com a multimodalidade, havia decidido que gostaria que meus alunos pudessem visualizar seu processo de aprendizagem para além da atividade avaliativa devolutiva; e o cartaz poderia viabilizar isso. A sua elaboração, para mim, representa a construção lúdica do saber.

O cartaz é um dos vários gêneros textuais existentes dentro do espaço escolar e tem a função informativa. Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais são textos que encontramos em nosso cotidiano, e que apresentam determinado padrão sociocomunicativo — ou seja, um conjunto de modos habituais pelos quais as pessoas se comunicam em determinado contexto social. Para Santos et al (2023) a comunidade escolar como um todo tende a ganhar muito ao utilizar desses gêneros textuais, pois eles impulsionam o aprendizado em conexão com as situações do cotidiano.

Um cartaz não é feito em uma aula, em um dia, em uma semana, nem por uma só pessoa, essa produção é resultado da reunião de pessoas e suas ideias. Dentro da escola, é uma oportunidade de construção do saber coletiva e de aprendizagem colaborativa. Após uma extensa análise na bibliografia, Dillenbourg (1991, p. 1) define a aprendizagem colaborativa como uma situação ao qual dois ou mais aprendizes aprendem, ou se dispõem a aprender algo juntos.<sup>10</sup> Considero também, que em uma prática colaborativa, um professor em formação também está aprendendo e auxiliando na construção coletiva do saber.

Schlatter e Garcez (2012, p. 52) afirmam que

(...) para construir, juntos, uma comunidade colaborativa de aprendizagem, é necessário participar para aprender, e participar de maneiras variadas que sejam relevantes para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a divisão e delegação de tarefas, a necessidade de um consenso de escolhas e a eleição de cada papel dentro da elaboração do cartaz são exemplos práticos de micro-ações presentes no processo de criação e que

---

<sup>10</sup> Tradução da autora.

representam, dentro da sala de aula, as macro-ações que precisamos realizar na sociedade. Ao reconhecermos a pluralidade de conhecimentos agregados pelos alunos quando exercem funções diferentes, estamos também mostrando que, em uma aprendizagem coletiva, eles podem contribuir de maneira única e significativa para a construção de um cartaz.

Encerrado o referencial teórico, na próxima seção serão apresentadas e discutidas as abordagens metodológicas utilizadas no desenvolvimento deste estudo, assim como os procedimentos de coleta e análise de dados.

#### 4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para esta pesquisa, adotei uma abordagem qualitativa, pela geração e interpretação de dados se dar de forma reflexiva (MASON, 1996), com enfoque na geração e análise de dados pela pesquisa-ação, conforme explicitado a seguir no item 5. O contexto de aplicação desta pesquisa-ação é o de realização do último estágio obrigatório (Estágio de Inglês II - Componente Curricular - 2025/2) do curso de Letras — Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, em que ministrei aulas na disciplina de Língua Inglesa nas turmas de Primeiro Ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual.

Ainda, para a geração e análise de dados, mobilizei dos seguintes instrumentos: a elaboração de planos de aula e aplicação das atividades nas turmas do Estágio; os diários de campo, elaborados a partir de cada aula ministrada, e a análise do processo de produção dos cartazes. Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho divide-se em três etapas de execução.

Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa inicial sobre o uso do livro didático e a multimodalidade para a elaboração dos planos de aula. Nesta etapa, procedi à análise de diversas produções acadêmico-científicas relacionadas à temática da pesquisa para a construção de meu referencial teórico. A primeira etapa se sucedeu por meio da busca em plataformas e repositórios virtuais (como, o Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), ResearchGate, Academia.edu, Redalyc, Periódicos Capes e em especial ao site do Prof. Dr. Vilson J. Leffa, que disponibiliza seus textos acadêmicos de forma gratuita em seu site<sup>11</sup>) e também, a revisão de obras físicas, como compilados de artigos científicos sobre Linguística Aplicada, disponibilizados pela minha orientadora e de posse própria.

A realização da segunda etapa aconteceu dentro e fora de sala de aula, durante o planejamento e execução das atividades, que utilizam de estratégias de conciliação do livro didático com a produção multimodal dos alunos, gerando assim, os dados analisados posteriormente. Durante essa etapa, o registro do andamento das atividades se deu por meio da escrita do diário de campo.

A terceira etapa consistiu na análise do processo de produção do cartaz a partir da dinâmica de conciliação do livro didático com a exposição multimodal.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://leffa.pro.br/>

Nessa etapa, foram analisados também os diários de campo, a fim de verificar a perspectiva da professora-pesquisadora.

A seguir, me aprofundo na metodologia de pesquisa ao discorrer sobre a seção 4.1 *A Pesquisa-Ação*, onde conceituei a abordagem a partir da perspectiva de Tripp (2005) e Thiollent (2009), e a seção 4.2 *Instrumento de Geração de Dados*, onde apresento os três instrumentos de geração de dados utilizados e seus propósitos.

#### **4.1 A Pesquisa-Ação**

Há diversos debates sobre a origem da pesquisa-ação como abordagem metodológica de pesquisa, e esses debates se convertem em muitos outros quando discutimos a aplicação da metodologia com a nomenclatura designada. Para Tripp (2005) e Zozzoli (2006), o professor-pesquisador Kurt Lewin foi o precursor da aplicação da abordagem nos Estados Unidos. Retomando a problemática da nomenclatura, reconheço que considerar Lewin o precursor da pesquisa-ação pode reduzir sua origem a uma perspectiva ocidental, visto que Tripp (2005) relata que há registros desse tipo de pesquisa em outros continentes, porém, sem o uso de uma nomenclatura recorrente.

Para Thiollent (2009), a Pesquisa-ação consiste em:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos. (THIOLLENT, 2009, p.16)

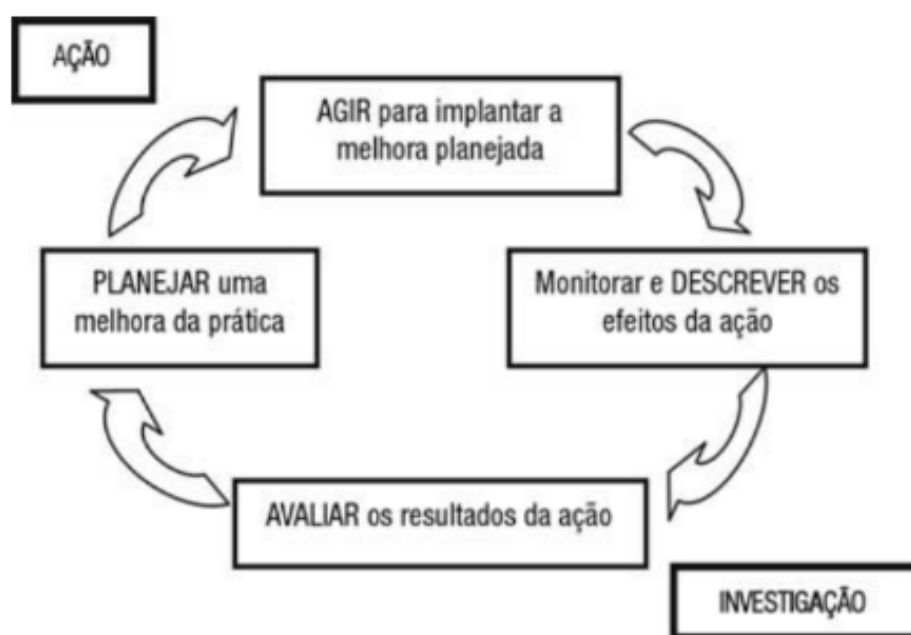
Podendo ser aplicada em diversos campos de conhecimento e atuação, ao buscarmos definições sobre o conceito de pesquisa-ação, encontramos também os termos “Investiga-ação” e “Pesquisa-ação Educacional”. Entendo a Pesquisa-ação como um tipo de Investiga-ação, já a Pesquisa-ação Educacional como o tipo de abordagem que ocorre, como previsto, no âmbito escolar.

É importante ressaltar que, durante todas as etapas desta pesquisa, é incorporada a concepção de Pesquisa-Ação Educacional de Tripp (2005), em que o autor defende que essa é uma estratégia voltada para o desenvolvimento de

professores e pesquisadores que buscam utilizar suas pesquisas para o aprimoramento do ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Dessa forma, é benéfico para minha formação — e, conseqüentemente, para os alunos contemplados por ela — desenvolver este trabalho, tendo em vista que o ambiente de prática controlada disponibilizado para a realização do estágio é um campo fértil para a triagem e implementação de novas metodologias, ou adaptação de metodologias já existentes.

Visando a Pesquisa-Ação como o método mais apropriado para o alcance dos objetivos deste trabalho, utilizamos o Ciclo de Investiga-ação desenvolvido por Tripp (2005, p. 446), a fim de ilustrar a aplicação da metodologia.

**Figura 2:** Ciclo básico da Investiga-ação



Fonte: Tripp (2005, p.446)

Observa-se na Figura 2, podemos notar que não há um indicativo de qual fase devemos iniciar neste ciclo. No entanto, ao aplicarmos ao contexto de ensino desta pesquisa e as problemáticas encontradas, adotamos a seguinte sequência:

1ª fase: Planejar uma melhora na prática — Desenvolver um projeto de conciliação entre o livro didático com a produção multimodal com o propósito de incentivar o protagonismo dos alunos.

2ª fase: Agir para implementar a melhora planejada — Planejamento das aulas e a aplicação do projeto em sala de aula.

3ª fase: Monitorar e descrever os efeitos da ação — Observação do envolvimento dos alunos no projeto e registro por meio dos diários de campo.

4ª fase: Avaliar os resultados da ação — Análise do desenvolvimento das atividades planejadas, juntamente com a análise do questionário de verificação da efetividade do projeto pelos alunos.

Ao se tratar de um ciclo, o mesmo será exercitado até a obtenção dos resultados.

## **4.2 Instrumentos de Geração de Dados**

Para analisar o alcance dos objetivos geral e específicos (tens 3.1 e 3.2), utilizei três instrumentos de geração de dados implementados em diferentes etapas da execução e com diferentes propósitos: a elaboração do plano de aula para aplicação com as turmas participantes da pesquisa; o diário de campo, que objetiva a reflexão da professora-pesquisadora sobre as atividades aplicadas em cada aula; e o registro fotográfico dos cartazes, que objetiva analisar o processo de produção dos alunos.

Como primeiro instrumento, escolho os planos de aula, pois esses documentos são o registro detalhado das instruções que desejo seguir para alcançar os objetivos do projeto, que retomo, é o de explorar o protagonismo dos alunos na aprendizagem de LA. Os planos de aula também servem como pontos de reflexão sobre o andamento desta Pesquisa-ação, uma vez que geram momentos de reflexão sobre a atuação docente e discussão sobre as propostas mais adequadas para o perfil da turma.

A escolha do diário de campo se dá a partir da necessidade do registro das atividades realizadas, e também da busca pela reflexão e alteração imediata — ou seja, ainda durante a execução — do processo de mediação do livro didático com a produção multimodal. A aplicação desse instrumento ocorrerá ao final de cada aula,

por meio do registro das aulas e das proposições de mudanças da professora-pesquisadora.

O terceiro instrumento correspondeu ao registro fotográfico do processo de produção dos cartazes, ao qual os alunos deveriam conectar o conhecimento obtido/construído à sua realidade, e a partir disso, combinar diferentes formas de comunicação, como texto escrito, imagens, sons (oralidade), para transmitir uma mensagem.

A delimitação do contexto de ensino específico — disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio — ocorreu a partir de dois pontos determinantes: o primeiro, foi que até o ano de 2025 apenas o ensino de língua inglesa era contemplado pela distribuição de livros didáticos pela PNLD, concentrando meu campo de pesquisa somente nas escolas que eram contempladas pelo programa e, conseqüentemente, impossibilitando assim que essa pesquisa fosse estendida ao ensino de língua espanhola.

Por fim, ao terminar esta seção da Metodologia, no próximo item 5, será apresentada e discutida a análise e discussão dos resultados desta pesquisa.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A seguinte seção apresenta a aplicação da proposta de pesquisa e explora os dados obtidos. Para isso, discorro sobre o processo de planejamento e aplicação dos planos de aula nas seguintes subseções.

### 5.1 Planejamento e Aplicação das Aulas

A aplicação dos planos de aula ocorreu durante a realização do estágio curricular obrigatório. Contudo, até a aplicação do primeiro plano de aula, foram necessárias algumas etapas primordiais. A primeira etapa foi a observação das turmas para o reconhecimento da realidade escolar a qual estaria inserida, e, diante disso, a escolha de trabalhar com as três turmas de primeiro ano do ensino médio.

Já no período de observação, tive acesso ao livro didático *Diálogo: Língua Inglesa* (PNLD 2021), material escolhido pela escola. Para um melhor planejamento, o professor regente disponibilizou o LD na versão Manual do Professor, que contém: a fundamentação teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da coleção; o quadro de conteúdos; orientações de como realizar cada atividade; e as respostas das atividades. Ter o acesso prévio ao Manual possibilitou a compreensão da intencionalidade pedagógica da obra, e também, auxiliou a perceber onde seria necessária adaptação para que o LD dialogasse com a produção multimodal.

Ainda durante o período de observação, alguns pontos em comum nas três turmas escolhidas foram identificados. O primeiro foi a dinâmica de interação e os hábitos comportamentais dos alunos. Os alunos se mostravam muito agitados e comunicativos, o que às vezes era convertido em participação ativa nas aulas e, outras vezes, poderiam gerar conflitos ou conversas paralelas que não tinham relação com a temática de aula.

O segundo ponto observado foi o compromisso com a continuidade das aulas e ligação entre os tópicos linguísticos. Ainda que esses tópicos não fossem aprofundados durante as aulas, eles seguiam uma ordem lógica de crescimento e se conectavam entre si de maneira geral, possibilitando aos alunos a revisão do conteúdo anterior de forma espontânea. Essa ordem se dava a partir da assiduidade/obrigatoriedade do uso do livro didático nas aulas.

O terceiro e último ponto em comum tem relação com o livro didático. Verificou-se, no entanto, que seu uso era restrito a material de transcrição de conteúdo e atividades. Ou seja, o LD não era adaptado pelo professor e nem foi explorado como material de pesquisa ou consulta pelos alunos. No período anterior à prática, a temática das unidades não era trabalhada de forma contextualizada e visando aproximar o aluno do material.

Identificados esses pontos, e dispondo de três turmas e de no mínimo 20 horas aulas para a conclusão do estágio, na segunda etapa, foi elaborado um cronograma de aulas (Quadro 1 a seguir) para dar continuidade ao trabalho vigente do professor (iniciar a unidade 5 do LD). A unidade 5, intitulada “*Bits and Pieces*”, propunha apresentar os itens pessoais: roupas e acessórios. Trabalhar com a quinta unidade foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, uma vez que abordava elementos visuais abundantes e favorecia a transição entre o LD e a produção multimodal.

Além disso, a unidade contava com oito objetivos de aprendizagem, dos quais, após orientação da professora supervisora do Estágio, foram selecionados os quatro seguintes: 1) Nomear itens do vestuário; 2) Compreender e fazer uso, por escrito e oralmente, do presente contínuo; 3) Compreender e fazer uso, por escrito e oralmente, das formas verbais *have* e *has*; 4) Compreender e fazer uso, por escrito e oralmente, dos pronomes demonstrativos. (Moderna, 2021, p. 68). A partir dessa premissa, foram elaborados sete planos de aula, que contemplava os objetivos selecionados do LD, mas também, prospectava a produção e apresentação dos cartazes.

**Quadro 1:** Cronograma de aulas<sup>12</sup>

PLAN NUMBER	CLASS PLAN	DATE
Observation	Observation only and making notes about the groups and possible changes on the plannings.	16/09 and 17/09

<sup>12</sup>Por se tratar de material organizacional para o componente Curricular Estágio de Inglês II, o cronograma foi desenvolvido em língua inglesa.

**Quadro 1:** Cronograma de aula (continuação)

PLAN NUMBER	CLASS PLAN	DATE
First Plan	Introductory Class - This class is supposed to induce the students to access the previous knowledge, and also to introduce the teacher and her project.	23/09 and 24/09
Second Plan	Book Exploration Class - This class is supposed to build knowledge about clothes and Present Continuous.	30/09 and 01/10
Third Plan	Book Exploration Class - This class is supposed to present the Present Simple and distinguish has and have.	07/10 and 08/10
Fourth Plan	Book Exploration Class - This class is supposed to present the demonstratives and exercises the present simple.	14/10 and 15/10
Fifth Plan	Poster Initiation Class - This class is supposed to start the poster production.	21/10 and 22/10
Sixth Plan	Poster Finalization Class - This class is supposed to finish the poster production.	28/10 and 29/10
Seventh Plan	Posters Presentation Class - This class is supposed to present the poster.	04/11 and 05/11

Fonte: A Autora, 2025.

Na primeira aula, os alunos puderam experimentar o livro de uma maneira diferente da qual estavam acostumados. Após uma rápida dinâmica de apresentação, cujo objetivo era quebrar o gelo entre os alunos e a professora, foi sugerido uma atividade introdutória ao livro, a partir da seguinte pergunta aos alunos: *Observem a imagem da capa da unidade, o que vocês estão vendo?*

Essa atividade exploratória dialoga diretamente com a proposta de Kress e van Leeuwen (2001), segundo os quais a leitura e interpretação de imagens é também uma prática semiótica legítima e constitutiva da construção de sentidos. A atividade tinha como objetivo, também, situar os alunos e estabelecer um ponto de partida.

Figura 3: Representação virtual da capa da unidade 5.

**UNIT 5**

## BITS AND PIECES

**Objetivos de aprendizagem desta unidade:**

- ler, interpretar e reconhecer as características de um texto instrucional;
- nomear itens de vestuário;
- compreender a estrutura e explorar o dicionário impresso;
- compreender e fazer uso, por escrito e oralmente, do presente contínuo;
- compreender e fazer uso, por escrito e oralmente, das formas verbais *have* e *has*;
- compreender e fazer uso, por escrito e oralmente, dos pronomes demonstrativos;
- ouvir e compreender parte de um podcast sobre consumo, moda e sustentabilidade;
- falar sobre meus pertences pessoais e a organização deles.

**COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE**  
**REQUISITOS COMPLETOS COMO DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUA INGLÊS**

Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.	A1
Can follow speech that is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.	A1
Can give a simple description of an object or picture while showing it to others using basic words, phrases and formulaic expressions, provided he/she can prepare in advance.	A1
Can write simple isolated phrases and sentences.	A1

68 - sixty-eight

**TEMAS CONTEMPORÂNEOS**  
**TRANSVERSAIS**  
 Educação ambiental.  
 Educação para o consumo.

**COMPETÊNCIAS GERAIS**

**Exercitar** a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade; para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

**Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

**Exercitar** a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

**Compreender** o funcionamento das diferentes línguas e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de interpretação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

**Utilizar** diferentes línguas (artísticas, corporais e verbais) para exercitar, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

**HABILIDADES**

**(EM13LGG101)** Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes línguas, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

**(EM13LGG103)** Debater questões políticas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

**(EM13LGG104)** Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

**(EM13LGG105)** Adaptar e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

69 - sixty-nine

Fonte: Diálogo de Língua Inglesa (2021, p. 68-69)

Os alunos, sentados nas cadeiras dispostas em formato de semicírculo, começaram a nomear as roupas e as demais características das pessoas presentes na imagem em língua portuguesa. Posteriormente, a professora destacou os estrangeirismos<sup>13</sup> presentes na imagem, e logo os alunos identificaram as palavras *short*, *jeans* e *skate*. Nesse primeiro momento foi possível constatar o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que muitos deles conseguiram traduzir as palavras para o inglês (a exemplo *sneaker* e *bag*). O próximo passo foi construir um *mind map*<sup>14</sup> sobre todas as peças de roupas e acessórios identificados na imagem. Como encerramento, foi realizada uma atividade pré-textual sobre a relação de cada aluno com as suas roupas. A atividade consistiu em perguntas sobre o estilo pessoal de cada indivíduo que constavam no LD.

<sup>13</sup> Estrangeirismo é o fenômeno linguístico do empréstimo de palavras ou expressões de outras línguas à língua portuguesa.

<sup>14</sup> Um mapa mental é um diagrama que organiza e apresenta as ideias de forma visual, começando por um conceito central, e depois expandi-se em ramificações de assuntos relacionados.

Após estabelecida essa nova maneira de utilizar o LD, foram necessárias três horas aulas para a exploração do livro didático e do que ele poderia oferecer. Como citado anteriormente, mudar a metodologia já implementada em uma sala de aula pode ser um movimento arriscado (ver item 3.1). Ao adaptar as formas de uso e incentivar os alunos a explorarem o livro didático, eles foram condicionados a adotarem uma postura mais ativa dentro de sala de aula, representando uma mudança no ritmo e no resultado de cada período. No entanto, foi observado também que algumas vezes os alunos tendiam a usar o livro didático somente para a transcrição da atividade, mesmo quando o objetivo não era, necessariamente, tomar nota do exercício no caderno.

Durante a segunda e terceira aulas, foram selecionados do livro os exercícios que contemplavam o uso do presente simples e presente contínuo. Contudo, para um entendimento contextualizado desses tempos verbais, todos os exercícios foram explorados de maneira distintas e com objetivos distintos, sendo complementados e modificados a fim de exercitar a produção oral dos alunos e a conexão com a sua realidade. Ao falarmos sobre esses dois tempos verbais, tendemos a utilizar verbos cotidianos ou relacionados ao presente momento, e esse uso é crucial para que o aluno consiga produzir frases e associar o conteúdo gramatical com a sua realidade dentro e fora da sala de aula. Em síntese, ao realizar uma atividade do livro sobre o *present continuous*, e, posterior a isso, explorar esse tempo verbal em uma atividade oral, o aluno tem o aporte gramatical para produzir, por exemplo, um diálogo sobre as roupas que está usando no momento.

Na segunda aula, foi apresentado aos alunos o presente contínuo. Para praticar esse tempo verbal, os alunos realizaram um exercício em que deveriam conectar uma imagem de uma pessoa (referência visual) à descrição de sua roupa. Para complementar esse exercício, os alunos deveriam descrever a roupa de um colega sem identificar o mesmo, posterior a isso, os alunos tinham como tarefa de casa descrever: 1) sua própria roupa, 2) a roupa da professora estagiária, e 3) a roupa do professor regente.

Na terceira aula, o tempo verbal apresentado foi o presente simples, e para praticar esse tempo verbal, o livro sugere o uso do verbo *to have* devido à irregularidade na sua flexão de gênero (*I have / She has*). Para a prática, foi selecionado do livro um exercício de preenchimento de lacunas com o verbo

conforme o sujeito da frase. Para aprimorar o entendimento desse tempo verbal e sua conjugação, durante a correção, os sujeitos da frase eram trocados por outros pronomes pessoais do caso reto ou até mesmo pelo nome de um colega, mudando assim a conjugação da frase e desafiando os alunos a realizarem a conjugação novamente.

Na quarta e última aula de exploração do livro didático, foi apresentado aos alunos os pronomes demonstrativos. Ao trabalharmos com os pronomes demonstrativos, foi possível realizar uma atividade visual onde um aluno se posicionou a frente do quadro, e um ou mais objetos eram posicionados em cima de uma classe, perto ou longe desse aluno. Os colegas, por sua vez, deveriam indicar qual pronome demonstrativo (*this, that, these, those*) utilizar em relação à posição do aluno. Para desafiá-los, os objetos eram constantemente trocados e mudados de posição. Assim, para além dos demonstrativos, os alunos deveriam usar o vocabulário prévio sobre objetos de sala de aula.

A transição entre o livro didático e a produção multimodal foi planejada para ocorrer de forma tênue e evitar trocas abruptas, possibilitando ao aluno sempre retomar ao livro e consultá-lo durante a produção do cartaz. Desse modo, a produção do cartaz começou na quinta aula, a partir da organização dos tópicos, divisão dos grupos e delegação de tarefas. Nessa etapa, a autogestão dos grupos foi imprescindível para a reunião das informações que cada grupo gostaria de apresentar em seu cartaz. Tendo em vista a quantidade de alunos ao total e a quantidade de alunos em cada turma, optou-se pela seguinte divisão de grupos:

**Quadro 2:** Divisão dos grupos e eleição dos temas<sup>15</sup>

Turma:	1º ano A	1º ano B	1º ano C
Número de alunos por turma:	28 alunos	26 alunos	23 alunos
Número de alunos por grupo:	sete grupos de quatro alunos	dois grupos de seis alunos dois grupos de sete alunos	três grupos de seis alunos, um grupo de cinco alunos

<sup>15</sup> Por se tratar de material organizacional para o componente Curricular Estágio de Inglês II, o quadro organizacional dos grupos foi desenvolvido em língua inglesa.

**Quadro 2:** Divisão dos grupos e eleição dos temas (continuação)

Turma:	1º ano A	1º ano B	1º ano C
Temática central:	Clothes and Accessories	Present Simple e Present Continuous	Demonstratives
Temáticas de cada grupo:	Grupo 1: School Uniform; Grupo 2: Beach Clothes and Beach accessories Grupo 3: Pajamas Grupo 4: Costumes Grupo 5: Formal Clothes Grupo 6: Shoes Grupo 7: Accessories	Grupo 1: Present Simple Explanation Grupo 2: Present Simple Examples Grupo 3: Present Continuous Explanation Grupo 4: Present Continuous Examples	Grupo 1: This - Explanation and examples Grupo 2: That - Explanation and examples Grupo 3: These - Explanation and examples Grupo 4: Those - Explanation and examples

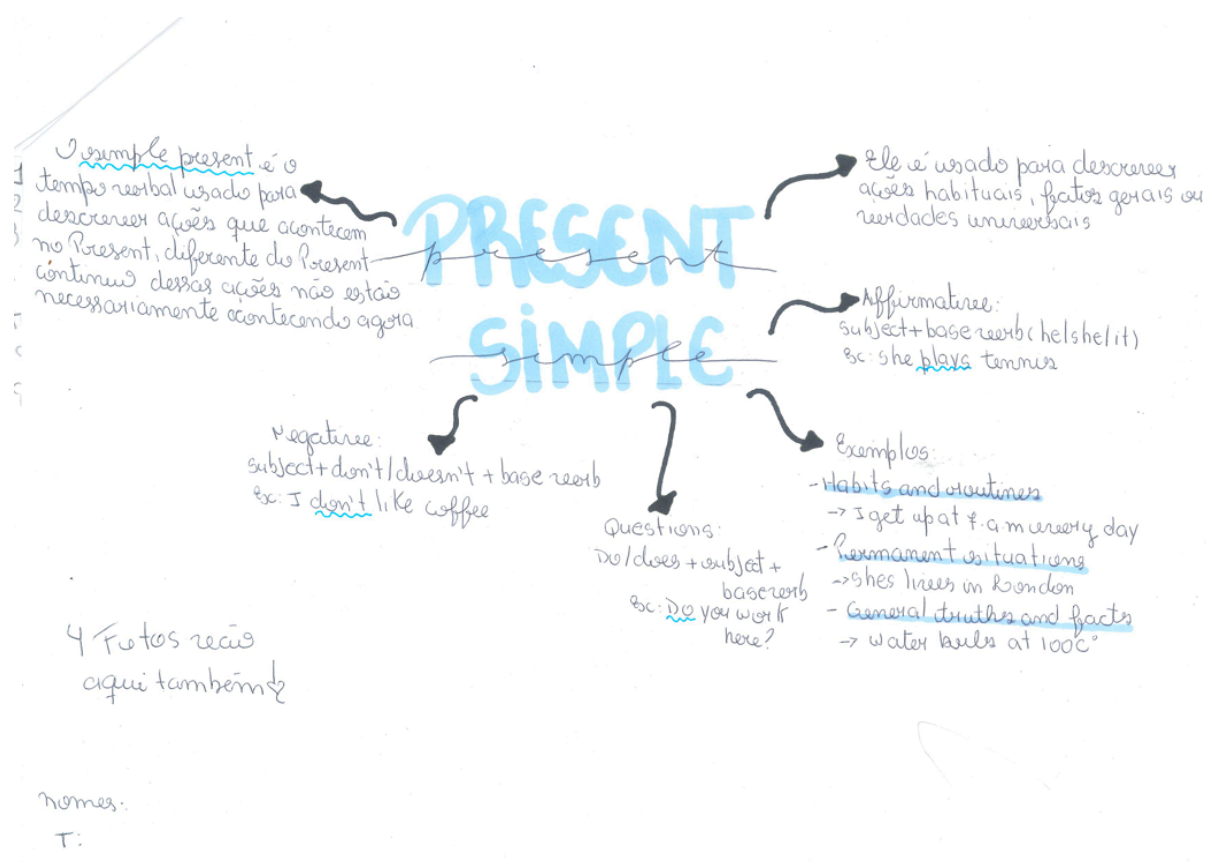
Fonte: A Autora, 2025.

Ainda durante a quinta aula, os alunos começaram a fazer seu primeiro esboço em uma folha branca no tamanho A4, para isso foi preciso fixar alguns pontos principais. O cartaz é um gênero textual simples de ser elaborado na escola, e para isso, os alunos deveriam ter em mente sua função: informar os interlocutores (comunidade escolar) sobre um tópico aprendido pelos locutores (alunos); e seu objetivo: mobilizar dois ou mais recursos para a apresentação do processo de aprendizagem. Posto isso, os alunos consultaram suas próprias anotações, o LD e a internet para a reunião das principais ideias do tema escolhido e começaram a esboçar a estrutura do cartaz.

Durante o processo de produção, foi preciso lembrar as funções dos elementos textuais, como o tamanho e a localização do título; a ordenação das

informações ou a indicação da ordem por outros elementos como símbolos ou números, a identificação dos locutores assim como suas turmas, e a escolha de imagens para servirem de aporte visual para o interlocutor. Nessa aula, cada grupo assumiu o papel de equipe gestora do próprio projeto e, ao assumir esse papel, deveriam tomar as decisões de forma coletiva, visando um resultado que agradasse a todos os membros da equipe.

**Figura 4:** Esboço do cartaz sobre *Simple Present* - 1º ano A



Fonte: Produção dos alunos (2025)

A produção de um esboço inicial antes da produção final do cartaz se deu a partir da necessidade de uma conferência e retroalimentação sobre o conteúdo mobilizado pelos alunos. Dessa forma, os alunos puderam experimentar diferentes formas de produção, de acordo com seus estilos pessoais e suas perspectivas, e ainda tiveram o respaldo e a correção de possíveis erros gramaticais e ortográficos. Atrás do esboço, foi pedido aos alunos anotarem todos os materiais que gostariam de usar na produção, assim como os tipos de figuras que gostariam que fossem

impressas; para aqueles que quisessem imagens específicas, foi disponibilizado o número de telefone, para envio prévio. Ao final da quinta aula, a folha de esboço foi recolhida.

Na sexta aula, os alunos receberam de volta os esboços anexados a uma folha com as sugestões de possíveis modificações. Foi levado em conta o caráter autoral e as modificações foram sugeridas visando apenas a melhor compreensão da mensagem pelo interlocutor. O material solicitado foi providenciado e os alunos puderam contar com os seguintes recursos para a produção: lápis grafite; lápis coloridos; canetas coloridas; régua; esquadros; transferidores; molde de letras grande e pequenos; recortes de papel nas cores azul, preto e marrom; papel cartão A2 (cartolina); tesouras e cola.

Antes de iniciar a produção, cada grupo organizou seu espaço de trabalho movendo e juntando mesas e cadeiras. Cada equipe recebeu uma folha de papel cartão A2, já o restante do material foi disponibilizado em uma mesa no centro da sala para que todos pudessem ter acesso e se revezar para usar. A delegação de tarefas foi feita pela equipe gestora a partir da premissa de que cada um deveria colaborar de alguma maneira a fim de enriquecer a produção final. Enquanto produziam, os membros da equipe foram incentivados a fazer sugestões e comentários sobre o processo de produção de outros membros da equipe, dessa forma o cartaz contaria com a colaboração de todos os alunos, mesmo que nem todos estivessem produzindo ativamente em todas as etapas.

**Figura 5:** Registros do processo de produção do cartaz



Fonte: A Autora (2025)

As características específicas que cada cartaz deveria ou poderia apresentar foram determinados de forma coletiva — pela divisão de temáticas (ver quadro 2) —, e de forma individual — a partir da retroalimentação disponibilizada após a elaboração do esboço.

Todavia, nessa aula, foram apresentados aos alunos os critérios gerais do processo de avaliação. Isto é, ainda que a elaboração seja fundamental para a construção do conhecimento dos alunos, eles seriam avaliados pela elaboração e apresentação final. Para isso, foram levados em conta os seguintes critérios avaliativos:

**Figura 6: Grade de avaliação**

<b>Temática do Grupo:</b>	<b>Nome:</b>	<b>Grupo: ( ) 101 ( ) 102 ( ) 104</b>
1 - Conteúdo (2.0) - As informações presentes nos cartazes estão corretas e coesas;	( ) Os estudantes seguiram as sugestões da professora e/ou corrigiram os erros; ( ) Os estudantes buscaram mais informações no livro didático ou na internet.	Comentários:
2 - Estética (2.0) - O cartaz apresenta elementos visuais e está esteticamente agradável;	( ) Os estudantes prestaram atenção à letra, às imagens, aos desenhos e a outros detalhes; ( ) Os elementos estão organizados para melhor compreensão.	Comentários:
3 - Produção (2.0) - Todos os membros do grupo contribuíram para a execução e apresentação do cartaz;	( ) Os estudantes delegaram tarefas uns aos outros para aproveitar os talentos de cada um; ( ) Os estudantes organizaram e compartilharam partes dos tópicos.	Comentários:
4 - Apresentação (4.0) - Todos os membros do grupo apresentaram o cartaz, utilizando a língua alvo e explicando as informações contidas nele.	( ) Os estudantes responderam às perguntas feitas pela professora/colegas; ( ) Os estudantes levaram a atividade a sério; ( ) Os estudantes prestaram atenção à pronúncia; ( ) Os estudantes utilizaram o tempo e o espaço adequadamente.	Comentários:

Fonte: A Autora (2025)

Na sétima aula, os alunos puderam apresentar os cartazes. Para isso, as cadeiras foram dispostas em semicírculo, possibilitando que todos enxergassem o cartaz de forma clara. Cada grupo teve um tempo delimitado — 5 ou 7 minutos, a depender do número de grupos. Cada aluno teve a oportunidade de explicar oralmente o conteúdo mobilizado nos cartazes de suas equipes. Os colegas que integravam outras equipes, por sua vez, puderam fazer questionamentos quanto aos temas e o conteúdo, resultando em um momento espontâneo de socialização.

Posteriormente ao encerramento da prática de estágio, os cartazes foram anexados às paredes do corredor do bloco de salas de aula da instituição. A escolha

do espaço se deu a partir da consulta aos alunos, muitos deles gostariam de poder ver o próprio trabalho e o de outras equipes, inviabilizando assim a possibilidade de anexar na sala de cada grupo. Ademais, muitos alunos se sentiram envergonhados de expor sua produção em um espaço de grande circulação de pessoas externas à comunidade escolar, como o saguão ou paredes adjacentes à cantina. A escolha de anexar os cartazes nas paredes do corredor que interliga as salas de aula foi considerada a mais praticável, visto que os alunos poderiam mostrar seu cartaz à comunidade escolar sem se sentirem intimidados pela avaliação de pessoas externas.

**Figura 7: Registro da Exposição Multimodal**



Fonte: A Autora (2025)

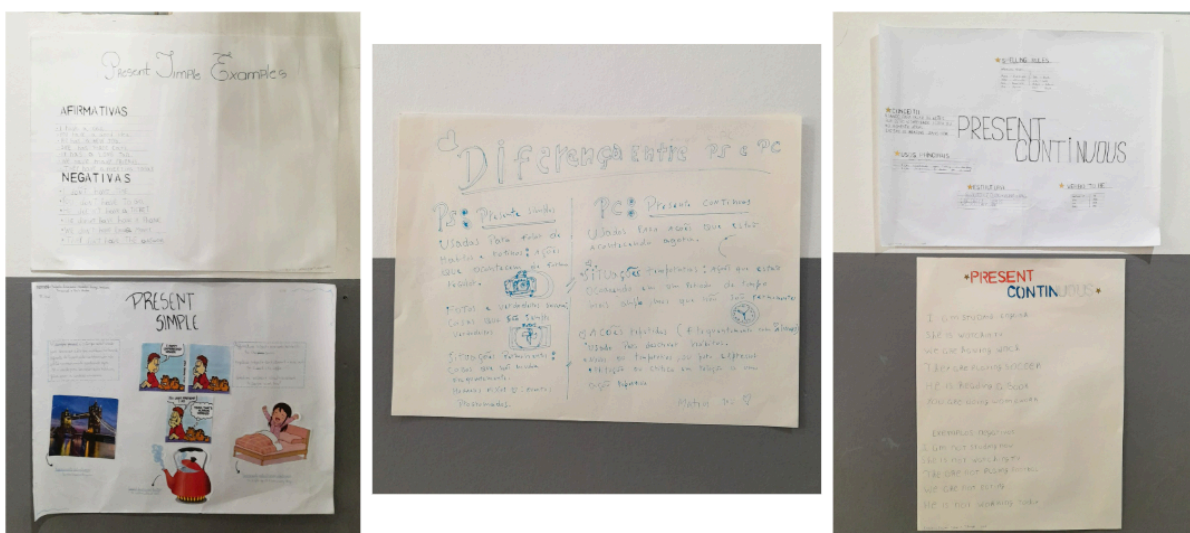
Os cartazes foram anexados às paredes do corredor uma semana depois da apresentação final. Os alunos dos primeiros anos, ao voltarem do intervalo, se depararam com os cartazes nas paredes adjacentes, e, neste momento, puderam avaliar/analisar a produção das equipes de outras turmas. Alguns alunos do primeiro ano utilizaram desse espaço para mostrar sua produção a alunos de outros anos letivos e, além de explicar o conteúdo, comentaram sobre o processo de produção: *“Eu tive que medir as linhas ‘pras’ letras não ficarem pequenas, e também tive que fazer duas vezes porque ficou torto”*. A exposição dos cartazes no corredor das salas permitiu que o texto multimodal circulasse socialmente dentro da escola, oportunizando aos alunos de outros anos letivos a atribuição de sentido real à produção.

Figura 8: Exposição dos cartazes — 1º ano A



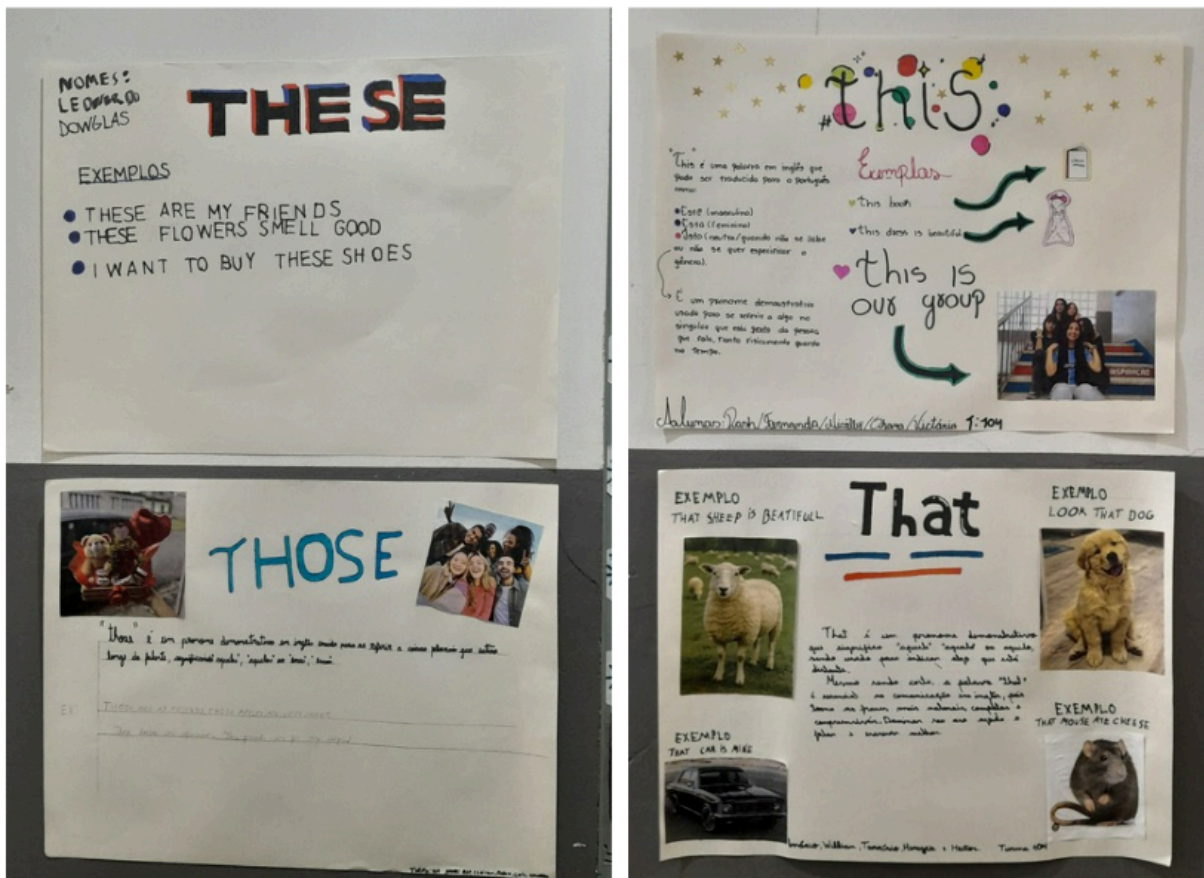
Fonte: A Autora (2025)

Figura 9: Exposição dos cartazes — 1º ano B



Fonte: A Autora (2025)

Figura 10: Exposição dos cartazes — 1º ano C



Fonte: A Autora (2025)

## 5.2 Interpretação dos Dados

Para construir uma dinâmica de conciliação entre o livro didático e a produção multimodal, foi preciso verificar o histórico da comunidade escolar — em especial do professor e dos alunos — com essas duas ferramentas de aprendizado. Cada turma foi observada por uma hora aula, e o verdadeiro desafio foi resumir o cotidiano dos alunos a essa curta observação. Assume-se então, que em outras experiências seja possível verificar o cotidiano dos alunos ao utilizar um escopo maior para a observação, e, conseqüentemente, construir um aporte teórico mais alinhado com a prática pedagógica.

A teoria e a prática devem estar alinhadas e, como esperado, foi necessário realizar algumas adaptações no planejamento de aula visando a melhoria da proposta. Sob a perspectiva de uma pesquisa-ação dentro do contexto escolar,

sempre que eram identificados possíveis desafios na aplicação dos planos de aula, uma solução alternativa era estruturada e aplicada em todos os grupos. Essa abordagem investigativa permitiu que o processo formativo fluísse e se mantivesse de maneira mais dinâmica a despeito das demandas reais das turmas.

A primeira adaptação consistia no gerenciamento de tempo para a realização das atividades do livro didático. Como observado, os alunos não viam no livro um material a ser explorado, e sim um material a ser consultado e transcrito. Logo, foi constatado uma resistência por parte dos alunos na realização das atividades, que, durante as duas primeiras aulas de exploração do livro, acarretaram atrasos e, conseqüentemente, a sintetização de outras atividades. Já na terceira aula de exploração do LD, os alunos se sentiram motivados a terminar as atividades do livro ao serem informados que iriam realizar uma atividade visual. Esse comportamento evidencia que, ao integrarmos diferentes modos semióticos — textos imagem, oralidade —, possibilitamos ao aluno novas formas de mostrar o conhecimento construído, e também incentivamos o aluno a refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, já que, o uso da língua não se restringe apenas a um exercício controlado, mas integra a realidade do aluno.

A segunda adaptação consistiu no número de grupos e no número de alunos por grupo. As atividades realizadas em grupos foram pensadas para uma compensação de colaboradores e uma divisão de tarefas que possibilitasse a participação ativa de todos os alunos. Contudo, a baixa assiduidade de alguns alunos gerou uma desorganização relativa às tarefas. Se um aluno não estava presente na elaboração do esboço, os seus colegas de equipe apresentaram dificuldade ou até mesmo resistência de incluí-lo no projeto. Em contrapartida, quando um aluno estava presente na etapa de elaboração e de apresentação, mas não tinha comparecido à aula na etapa de finalização, o próprio aluno poderia se excluir ou demonstrar não estar preparado para a apresentação. Devemos levar em conta os fatores externos que implicam na efetividade da proposta, uma vez que o trabalho colaborativo não se limita somente ao processo de produção e apresentação, mas envolve também negociação, delegação de tarefas e corresponsabilidade.

A terceira adaptação foi a reestruturação do cronograma de aulas, visto que vários eventos adversos ao cumprimento do calendário acadêmico ocorreram.

Destaco que esses eventos — palestras, remanejamento de feriados, gravações com os alunos, a falta do professor regente em sala de aula — impactaram de forma negativa no processo de produção dos cartazes. Para que não ocorressem maiores prejuízos quanto ao encerramento do estágio, o professor regente disponibilizou os horários faltantes, mobilizando as horas-aulas de outra disciplina que ele ministrava, resultando na aplicação de mais de uma aula de Língua Inglesa em um mesmo dia.

Na turma 1º ano C, os alunos tiveram que realizar todas as etapas — inicialização, finalização e apresentação — em um mesmo dia. Assim, a retroalimentação foi feita dentro de sala de aula, e a preparação para a apresentação foi mínima ou inexistente. Ademais, os alunos não tiveram oportunidade de apresentar o cartaz com outros elementos para além do texto escrito, uma vez que era impossível escolher e imprimir as imagens durante a aula. A falta de tempo para preparação, a finalização do cartaz sem a imagem e o cansaço em decorrência de três períodos de aula de Inglês na sequência impactaram negativamente na apresentação final e conseqüentemente na avaliação.

Na turma 1º ano B, os grupos tiveram que realizar as duas últimas etapas em um único dia, ou seja, os alunos receberam a retroalimentação e puderam finalizar o cartaz, mas não tiveram tempo hábil para se prepararem para a apresentação, uma vez que o processo de produção demorou mais do que o planejado. Por isso, a apresentação teve que ser realizada de forma improvisada: os alunos apresentaram o cartaz ainda durante sua finalização.

Ambos os casos evidenciam como uma proposta multimodal, embora enriquecedora e benéfica para o aluno, depende tempo, planejamento e condições adequadas para que se concretize. Mesmo assim, foi possível observar que, diante da necessidade, os alunos acionaram estratégias espontâneas de reorganização oral, indicando um desenvolvimento incipiente, porém significativo, de habilidades comunicativas.

Além das adaptações, o período de exploração do livro didático foi crucial para compreender de forma mais aprofundada a relação dos alunos com a língua inglesa. Foi possível identificar dificuldades não apenas linguísticas, mas também relacionadas à compreensão dos gêneros presentes nas atividades. Esse diagnóstico permitiu perceber que a leitura de imagens, gráficos, ícones e demais elementos visuais — amplamente presentes no livro — não era realizada de maneira

ativa, o que, conseqüentemente, impactava na interpretação textual e na aprendizagem dos conteúdos. Assim, o trabalho com o livro, tornou-se um momento formativo que orientou decisões metodológicas concomitantes à aplicação, permitindo direcionar estratégias que estimulassem a leitura crítica, a análise de múltiplas linguagens e a autonomia dos estudantes no uso do material didático. O LD agregou ao projeto de produção multimodal, uma vez que alinhou as expectativas gerais sobre a produção e organizou os tópicos em uma unidade bem estruturada. Cada turma focou em uma parte da unidade do LD, e cada equipe gestora produziu um cartaz diferente dentro desse escopo. Contudo, todos os alunos passaram pelo mesmo processo formativo no que se refere às atividades propostas do livro e, ainda, puderam produzir materiais distintos, que, ao serem reunidos, incorporam todo o conhecimento construído durante as aulas.

Percebe-se que os alunos entenderam o conceito de multimodalidade a partir da vontade de representar visualmente (com imagens, símbolos, cores e diferentes tipografias) a mensagem que gostariam de passar ao interlocutor. Contudo, quase todos os grupos apresentaram resistência em articular o cartaz oralmente, isto é, em usar a língua inglesa de forma oral para complementar o texto escrito. Muitos alunos tendiam a fazer o movimento de leitura e não de releitura das informações, mesmo quando era sugerido o contrário. Para mudar isso, foi preciso intervir em vários momentos para fazer perguntas quanto ao conteúdo implícito do cartaz, uma vez que a multimodalidade não se limita à articulação de elementos visuais, mas depende também da expressão oral, que ainda é um desafio recorrente no ensino de línguas em escola pública.

A elaboração do cartaz propunha um texto informativo-expositivo — que objetiva a transmissão de informações, sem que haja juízo de valor —, no entanto, observou-se que, ao se tratar de um texto multimodal, os alunos mobilizaram imagens que refletiam seu gosto pessoal, e produziram enunciados diretamente ligados às suas experiências pessoais. Assim, caracterizando o cartaz como um texto argumentativo-informativo, que foca na exposição do tema com a defesa da opinião. Ou seja, ao se apropriar do processo multimodal, os alunos constroem sentidos situados, contextualizados e identitários, reafirmando o potencial formativo da multimodalidade para o desenvolvimento de autoria.

Foi possível observar que, desde a atividade quebra-gelo na primeira aula, até a apresentação final e o encerramento do Estágio, os alunos se engajaram de diferentes formas com as propostas pedagógicas. É inegável que, em alguns momentos — destaque para as atividades mais extensas, com mais de um objetivo e que exigiam uma análise crítica e produção escrita maior —, os alunos resistiram ou se mostraram descontentes. Porém, do ponto de vista educacional, as diferentes nuances de sentimentos e interações com os materiais utilizados e as abordagens escolhidas denotam a não linearidade do processo de ensino-aprendizagem, e não a falha dele.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação de uma proposta de conciliação do livro didático com a produção multimodal em turmas de primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino durante o segundo semestre de 2025. Ao longo deste estudo, buscou-se compreender não apenas a operacionalização da dinâmica de conciliação entre o livro didático e a produção multimodal, mas também seus resultados e impactos no que concerne ao engajamento e à construção de conhecimento. Ou seja, o projeto não se restringiu apenas a perguntar “*Como fazer?*”, mas também “*Por que fazer?*”

O pré-projeto de pesquisa contava com objetivos, perguntas e instrumentos distintos que visavam também a análise qualitativa da percepção dos alunos sobre a proposta de conciliação do livro didático com a produção multimodal. Contudo, levando em consideração a pluralidade temática e a fim de focalizar na prática pedagógica, o pré-projeto foi redesenhado. O instrumento de geração de dados, que inicialmente consistia em um questionário com perguntas de escala Likert para a verificação da perspectiva discente, foi convertido na análise do processo de produção dos cartazes. Essa mudança metodológica garantiu ainda a leitura das interações entre os alunos.

Constatou-se que, apesar dos desafios encontrados neste contexto de ensino, é, sim, possível dinamizar o uso do livro didático com a exposição multimodal dentro da escola pública. A pesquisa evidenciou que a articulação entre o LD e produções multimodais amplia as oportunidades para que os alunos construam sentidos de maneira mais ativa, criativa e situada, especialmente quando apoiados por mediação docente intencional. No entanto, estima-se que há alguns impeditivos para que esse processo ocorra da maneira planejada. Ao considerar os dados apresentados, devemos nos atentar para: a carga horária de línguas adicionais (ou língua adicional) semanal; a quantidade de horas-aulas utilizadas para a realização da proposta; aos recursos pedagógicos disponíveis; ao calendário escolar e à tendência ao surgimento de imprevistos; a relação do aluno com o livro didático; e, por último sua experiência prévia com a produção multimodal.

Apesar dessas adaptações, ao lançarmos um olhar mais apurado aos dados gerados antes, durante e após a aplicação da proposta, podemos verificar uma

mudança significativa na maneira dos alunos usarem a língua inglesa dentro da sala de aula. Os alunos se mostraram mais propensos à participação oral de forma espontânea e descontraída, visando principalmente a comunicação e não a adesão direta a estruturas gramaticais. Durante todas as etapas do processo, puderam se familiarizar com o vocabulário, a estrutura gramatical e a pronúncia das palavras, e assim puderam estabelecer relações entre texto, imagem e uso da língua.

Durante as etapas de exploração do livro didático, os alunos adotaram uma postura individual e puderam refletir, analisar e estabelecer um posicionamento crítico sobre o conteúdo. No entanto, no que toca à autogestão das equipes, os alunos exerceram papéis colaborativos, tomando decisões coletivas, delegando tarefas e assumindo responsabilidades.

Em síntese, a conciliação entre o livro didático e a produção multimodal mostrou-se não apenas viável, mas pedagogicamente benéfica tanto para o aluno, quanto para a comunidade escolar, sobretudo por aproximar o conteúdo curricular das práticas sociais dos estudantes e por favorecer processos de aprendizagem engajados, reflexivos e criativos. Assim, conclui-se que propostas que valorizam a multimodalidade e a participação ativa dos estudantes podem contribuir significativamente para o ensino de língua inglesa no contexto público brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. Metodologia de Ensino por Projetos: Imbricações e Desafios. In: IRALA, Valesca Brasil; Silva, Silvana (Orgs.). **Ensino na área da Linguagem: Perspectivas a partir da formação continuada**. 1. ed. Editora Mercado de Letras, 2012, p. 79 - 96.

BAGÉ (RS). **Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé: Ensino Fundamental**. Bagé: Prefeitura Municipal de Bagé; Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, 2022. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Gj4I4EF3V3ZjTEQNMe8ZcNmBHlxUdRhA/view>

Acesso em: 17 nov. 2025

BENSON, Phil. **Teaching and Researching Autonomy**. 2nd ed. London: Routledge, 2011. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/281763590\\_Teaching\\_and\\_researching\\_autonomy\\_second\\_edition](https://www.researchgate.net/publication/281763590_Teaching_and_researching_autonomy_second_edition). Acesso: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Revoga dispositivos da Lei nº 11.161/2005. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 03 out. 2025.

BOITA, Carla Cristiane. **A abordagem comunicativa no ensino de espanhol para brasileiros: desafios e possibilidades**. Synapse Scope: Conectando Medicina, Ciências e Teologia, v. 5, n. 1, p. 5-13, 2025. Disponível em:

<https://synapsescope.com.br/index.php/ojs/article/view/35>. Acesso em: 12 dez 2025

DELONG, S. R. INTERDISCIPLINARIDADE: A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA. **Revista Paranaense De Filosofia**, 2(esp), 95–100. Disponível em:

<https://doi.org/10.33871/27639657.2022.2.esp.7718> Acesso em: 05 set. 2025.

Carregosa, S. A. *Uma (re)leitura de textos publicitários multimodais em outdoor a partir da gramática do design visual*. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11922> Acesso em: 25 nov. 2025.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. “Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 539-565, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/x7rzhxc4t5XQRDFrdXrKmGd/?format=html&lang=pt&st=op=next>. Acesso em: 05 set. 2025.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, et./de. 2004, p. 549-566. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2025.

CIENKI, Alan. **Cognitive Linguistics, gestures studies and multimodal communication**. Cognitive Linguistics, v. 24, n. 4, p. 603-618, out 2016.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Ensino e aprendizagem de língua espanhola na modalidade a distância: limitações, desafios e perspectivas. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 23, n. 3, p. 72-85, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/19096>. Acesso em: 12 dez 2025.

Dimopoulos, K, Koulaidis, V., & Sklaveniti, S. **Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology**. Research in Science Education, 33, p. 189-216. dez 2016.

FERREIRA, Maria Karolyne da Rocha; BOTELHO, Patrícia Ferreira; SOUSA, Ada Lima Ferreira de; GOMES, Brendo Luciano. Cognição, emoção e multimodalidade: revisão e atualização teórica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 50, n. 99, p. 03-14, set./dez. 2025. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/20427>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8074>. Acesso em: 05 dez. 2024.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Céla; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15973>. Acesso em: 05 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em 05 dez. 2024.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital PNLD 2024–2027**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

HARDING, Andrew. **What is the difference between impact and outcome? Impact of Social Sciences** [Blog], Londres, 27 out. 2014. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/10/27/impact-vs-outcome-hardin-g/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

HART, Christopher; QUERALTO, Javier Marmol. What can cognitive linguistics tell us about language image relations? A multidimensional approach to intersemiotic convergence in multimodal texts. **Cognitive Linguistics**. v. 32, n. 4, p. 529-562, out. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/355178046\\_What\\_can\\_cognitive\\_linguistics\\_tell\\_us\\_about\\_language-image\\_relations\\_A\\_multidimensional\\_approach\\_to\\_intersemiotic\\_convergence\\_in\\_multimodal\\_texts](https://www.researchgate.net/publication/355178046_What_can_cognitive_linguistics_tell_us_about_language-image_relations_A_multidimensional_approach_to_intersemiotic_convergence_in_multimodal_texts) . Acesso em: 28 out. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres: Arnold, 2001.

LAMBERTS, Denise von der Heyde. **O papel do livro didático de língua inglesa na formação de professores da rede pública de ensino básico**. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, 1988. v. 1, p. 211-236. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/eale\\_hp/textos\\_docs/Metodologia\\_do\\_ensino\\_de\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/eale_hp/textos_docs/Metodologia_do_ensino_de_linguas.pdf). Acesso em: 05 dez. 2024.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Márcia Cristina da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 334-341, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Disponível:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134324/mod\\_page/content/4/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Textual%2C%20An%C3%A1lise%20de%20G%C3%AAneros%20%20Compreens%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134324/mod_page/content/4/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Textual%2C%20An%C3%A1lise%20de%20G%C3%AAneros%20%20Compreens%C3%A3o.pdf). Acesso: 05 dez. 2024.

MARTINS, Vanusa Botelho; GRITTI, Silvana Maria. Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo. In: CUNHA, Vagner Silva da; GRITTI, Silvana Maria; MELO, Alan Dutra de (Orgs.). **Direitos Humanos e Educação**. 1ª ed. CLAEC, 2023, p. 79 - 89, 2023. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HQ7jEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA79&dq=desafios+ensino+lingua+espanhola&ots=uBZVV1rryu&sig=D-JFrwORqjuDMd6Qb8sTk41E3RI#v=onepage&q=desafios%20ensino%20lingua%20espanhola&f=false>. Acesso em: 12 dez 2025.

MASON, J. **Qualitative Researching**. Londres: Sage Publications, 1996.

MASTRELLA, Mariana Rosa. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/813>. Acesso em: 12 dez 2025

MODERNA, Editora (org.). *Diálogo: língua inglesa: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em:

<https://www.calameo.com/read/002899327d72f06821f08> Acesso em: 30 set. 2025.

MOREIRA, Glauber Lima; FERNÁNDEZ, Gretel Eres; GARCÍA, Concha Moreno. Ensino e aprendizagem de línguas em contextos específicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 627-638, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/i/2022.v22n3/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001396333>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PINTO, Anuência Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-89. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/MRyvvrprWVhT3QNdhrwf3RF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

Rojo, R., Karlos-Gomes, G., & Silva, A. M. S. H. (2022). Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **EDUCITEC** – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, 8, 1-12. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998> Acesso em: 15 nov. 2025

ROSSO, Aline Casagrande; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bilinguismo, leitura em L2 e estratégias: abordagens e discussões**. Educação, Santa Maria, v. 46, 2021.

RIBEIRO, Fernanda (org.). **Práticas de ensino de inglês**. Volume 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 278 p.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von der Heyde. **Adaptações ao livro didático de língua inglesa**. Intersecções, Duque de Caxias, ano 9, n. 20, p. 66-82, nov. 2016. Disponível em: (professora coloca o link aqui). Acesso em: 05 dez, 2024.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Contextos Linguísticos**, v. 10, nº 17, 2016. Disponível em: [https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805#pkp\\_content\\_main](https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805#pkp_content_main). Acesso em: 05 dez 2024

SANTOS, Silmara Mendonça et al. **Gênero textual cartaz: estimulando a linguagem oral e escrita em uma sala multisseriada**. Manaus, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3260> Acesso em: 17 ago. 2025.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. CASA: **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/casa](http://seer.fclar.unesp.br/casa) Acesso em: 25 nov. 2025

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. DOI: 10.4013/clid.2009.71.02. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561886003.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Renato Caixeta da; QUEIRÓZ, Lizainny Aparecida Alvez. Multimodalidade, escolas, ensino e aprendizagens. In: SILVA, Renato Caixeta da; QUEIRÓZ, Lizainny Aparecida Alvez (Org.). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. 1. ed. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021. p. 13-32. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/multimodalidade-ensinos/>. Acesso em: 05 dez. 2024

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQgyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 05 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas Literaturas**. Bagé, fev. 2025. Disponível em:  
<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/ppc/>

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, v. VII, n. XXVI, p. 73-88, jul./set. 2008. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marcio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf) Acesso em: 05 dez. 2024

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

XAVIER, Rosely P. **Estágio Supervisionado de Inglês**. São Paulo: Contexto, 2023.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 99-129. Disponível em:  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Pesquisa\\_LA.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Pesquisa_LA.pdf). Acesso em: 05 dez. 2024.