



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA, ELABORADOS
POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL, SOB A ÓTICA DA
MULTIMODALIDADE**

FORTALEZA

2021

LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA

ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA, ELABORADOS POR
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL, SOB A ÓTICA DA MULTIMODALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O48a Oliveira, Larisse Carvalho de.
Análise de materiais didáticos de língua inglesa, elaborados por professores em formação inicial, sob a ótica da multimodalidade / Larisse Carvalho de Oliveira. – 2021.
200 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Ana Célia Clementino Moura.
1. Multimodalidade. 2. Elaboração de materiais didáticos. 3. Ensino de Língua Inglesa. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD 410

LARISSA CARVALHO DE OLIVEIRA

ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA ELABORADOS SOB A
ÓTICA DA MULTIMODALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

Aprovada em: 28/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura - Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais.

Aos meus professores e professoras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, essa força superior que anima todas as coisas e que me permite persistir nesse mundo cheio de injustiças e preconceitos.

Aos meus pais, sempre presentes em minha vida acadêmica, mesmo que de longe e sem compreender o que eu estudo, mas preocupados com o meu andamento.

À Profa. Ana Célia Clementino de Moura, pela compreensão, orientação e paciência, que me recebeu no meio do percurso desse trabalho.

À Profa. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes, por todos os ensinamentos desde a graduação e pela orientação inicial dessa pesquisa.

Às professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli, Maria Margarete Fernandes de Sousa, Ana Maria Pereira Lima, Mônica de Souza Serafim pela leitura zelosa e atenta, e pelas possíveis indicações de melhorias.

Aos meus amigos e colegas de doutorado, que até hoje partilham alegrias, tristezas e ansiedades, inclusive a necessidade de ansiolíticos, do mundo acadêmico.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Regional do Cariri, pela disposição em organizar os horários das minhas disciplinas. Em especial, Felipe Ridalgo Silvestre Soares e Shalatiel Bernardo Martins pelas horas de distração e de apoio; Cristiane Vieira Rodrigues, que colaborou como parecerista dessa tese e por seus comentários.

Aos meus alunos da URCA, que aceitaram participar como informantes da pesquisa e com os quais aprendi bastante.

Aos professores do PPGL que colaboraram, constantemente, para o meu crescimento acadêmico.

A todos os meus professores e professoras, vocês foram minha fonte inspiradora do que ser e não ser, em todos os contextos.

“Julgue seu sucesso pelas coisas [e pessoas]
que você teve que renunciar para conseguir” – 14º Dalai Lama

RESUMO

Considerando a necessidade de adaptação dos professores a diversos públicos, a presente tese se propôs a investigar, de forma qualitativa, explicativa e interpretativista, como a multimodalidade pode contribuir no processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa, através de materiais produzidos por alunos concluintes do curso de Letras Português- Inglês, em uma universidade da região do Cariri, situada no Sul do estado do Ceará. Pretendemos mostrar que o trabalho focado em uma abordagem dos multiletramentos e da multimodalidade pode conferir avanços na formação de futuros professores e na forma como eles elaboram seus materiais de trabalho. Como aporte teórico, apoiamos nossas asserções sob a ótica dos estudos em multimodalidade, dada sua versatilidade de uso de diferentes modos (imagens, áudios, *hyperlinks*, textos etc) para a formulação de sentidos e a sua preocupação com a compreensão desses sentidos dentro de uma perspectiva social e cultural (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; VAN LEEUWEN, 2005, 2011; UNSWORTH, 2008; NEW LONDON GROUP, 2000). Buscamos ainda: (i) analisar as ementas e bibliografias das disciplinas do curso supracitado, atentando para a verificação da promoção dos estudos sobre a multimodalidade, ou não; (ii) investigar as asserções de alunos ingressantes sobre a multimodalidade, seus usos e sua importância, para identificarmos o nível de exposição a tais conceitos em sua formação acadêmica; (iii) indagar dos alunos concluintes sobre as noções de multimodalidade e de multiletramentos, sua compreensão e sua visibilidade no decorrer do curso para tomarmos como base o conhecimento dos ingressantes quando comparados aquele dos concluintes; (iv) averiguar a compreensão dos alunos concluintes, ao fim da oficina, através de outro questionário e relacionar suas respostas ao material produzido por eles e às suas respostas iniciais. No que concerne aos passos metodológicos, podemos indicar: a coleta e a análise qualitativa do plano político pedagógico do curso; a aplicação de dois instrumentos de análise, um questionário aplicado aos alunos ingressantes do curso supracitado e outro aplicado no começo e ao fim da oficina, para os alunos concluintes; observação, durante a produção e a apresentação dos materiais pelos alunos e a análise de seu resultado final, possibilitando-nos confrontar o seguimento do que foi empreendido na oficina e posto em prática pelos informantes. Em relação aos resultados, descobrimos que: (i) os alunos do curso parecem não ter tido uma mínima exposição aos conceitos e teorias multimodais; (ii) os estudantes ingressantes conseguiram esboçar algumas definições de conceitos, a partir de relações linguísticas de formação de palavras; (iii) o mesmo aconteceu com os alunos concluintes, havendo pouca diferenciação entre os dois grupos, apesar da diferença de tempo de estudos de

cada conjunto; (iv) os concluintes conseguiram compreender e recriar os conceitos ao fim do curso, e que as noções teóricas, no momento da resposta do questionário colaboraram para que os participantes focassem nos aspectos multimodais quando analisaram textos multissemióticos. Por fim, destacamos que a discussão mais importante dessa tese foi a formação de professores de língua inglesa e a sua aptidão para elaborar materiais didáticos, colaborando para o fomento dos estudos e pesquisas em multiletramentos, multimodalidade e formação de professores.

Palavras-chave: multimodalidade; elaboração de materiais didáticos; ensino de língua inglesa; formação de professores.

ABSTRACT

Considering the need for adaptation of teachers to different audiences, this thesis proposed to investigate, in a qualitative, explanatory and interpretive way, how multimodality can contribute to the process of developing teaching materials to teach English, through materials produced by senior students of the English-Portuguese Language course, at a university in the region of Cariri, located in the south of the state of Ceará. We intend to show that a work focused on multiliteracies and multimodality approach can provide advances in the training of future teachers and in the way they prepare their work materials. As theoretical bases, we support our assertions from the perspective of multimodality studies, given its versatility in using different modes (images, audios, hyperlinks, texts, etc.) for the formulation of meanings and its concern with understanding these meanings within a social and cultural perspective (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; VAN LEEUWEN, 2005, 2011; UNSWORTH, 2008; NEW LONDON GROUP, 2000). We also seek: (i) to analyze the syllabuses and bibliographies of the disciplines of the aforementioned course, paying attention to the verification of the promotion of studies on multimodality, or not; (ii) investigate freshman students' assertions about multimodality, its uses and its importance, in order to identify the level of exposure to such concepts in their academic training; (iii) to inquire from senior students about the notions of multimodality and multiliteracies, their understanding and visibility throughout the course so that we can base the knowledge of freshmen when compared to those of senior students; (iv) check the understanding of senior students at the end of the workshop, relating their responses to the material produced by them and their initial responses. With regard to the methodological steps, we can indicate: the collection and qualitative analysis of the political pedagogical plan of the course; the application of two analysis instruments, a questionnaire applied to freshman students of the aforementioned course and another applied at the beginning and at the end of the workshop, for senior students; observation, during the production and presentation of materials by the students and the analysis of their final result, enabling us to compare the follow-up of what was undertaken in the workshop and put into practice by the informants. Regarding the results, we found that: (i) the course's students seem not to have had a minimum exposure to multimodal concepts and theories; (ii) freshmen students were able to sketch some definitions of concepts, based on linguistic relations of word formation; (iii) the same happened with the senior students, with little differentiation between the two groups, despite the difference in time of undertaken studies; (iv) the senior students were able to understand and recreate the concepts at the end of the course, and that the theoretical notions, at the time of answering the

questionnaire, helped participants to focus on multimodal aspects when analyzing multisemiotic texts. Finally, we emphasize that the most important discussion of this thesis was the training of English language teachers and their ability to prepare teaching materials, contributing to the promotion of studies and research in multiliteracies, multimodality and teacher training.

Key-words: multimodality; development of teaching materials; english language teaching; teacher training.

RESUMEN

Considerando la necesidad de adaptación de los docentes a diferentes públicos, esta tesis se propuso investigar, de manera cualitativa, explicativa e interpretativa, cómo la multimodalidad puede contribuir al proceso de elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del inglés, a través de materiales elaborados por estudiantes concluyentes del Curso de Lengua Inglesa-Portuguesa, en una universidad de la región de Cariri, ubicada en el sur del estado de Ceará. Pretendemos mostrar que el trabajo enfocado en un enfoque de multialfabetización y multimodalidad puede aportar avances en la formación de los futuros docentes y en la forma en que preparan sus materiales de trabajo. Como aporte teórico, apoyamos nuestras afirmaciones en la perspectiva de los estudios de multimodalidad, dada su versatilidad en el uso de diferentes modos (imágenes, audios, hiperenlace, textos, etc.) para la formulación de significados y su preocupación por comprender estos significados desde una perspectiva social y cultural (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; VAN LEEUWEN, 2005, 2011; UNSWORTH, 2008; NEW LONDON GROUP, 2000). Además, buscamos: (i) analizar las ementas y bibliografías de las asignaturas del citado curso, prestando atención a verificar si se han impulsado o no estudios sobre multimodalidad; (ii) investigar las afirmaciones de los estudiantes de primer año sobre la multimodalidad, sus usos y su importancia, con el objeto de identificar el nivel de exposición a dichos conceptos en su formación académica; (iii) indagar a los estudiantes concluyentes sobre las nociones de multimodalidad y multialfabetización, su comprensión y visibilidad a lo largo del curso para que podamos tomar como base los conocimientos de los estudiantes de primer año en comparación con los de los estudiantes concluyentes; (iv) comprobar la comprensión de los alumnos concluyentes, al final del taller, relacionando sus respuestas con el material elaborado por ellos y sus respuestas iniciales. En cuanto a los pasos metodológicos, podemos señalar: la recolección y análisis cualitativo del plan político pedagógico del curso; la aplicación de dos instrumentos de análisis, un cuestionario aplicado a los alumnos que ingresan al curso mencionado y otro aplicado al inicio y al final del taller, para los alumnos concluyentes; la observación, durante la producción y presentación de los materiales por parte de los estudiantes y el análisis de su resultado final, nos permite comparar el seguimiento de lo realizado en el taller y la puesta en práctica por los informantes. En cuanto a los resultados, encontramos: (i) los estudiantes del curso parecen no haber tenido una mínima exposición a conceptos y teorías multimodales; (ii) los estudiantes de primer año pudieron esbozar algunas definiciones de conceptos, basadas en las relaciones lingüísticas de la formación de palabras; (iii) lo mismo sucedió con los estudiantes concluyentes, con poca diferenciación entre los dos grupos, a pesar

de la diferencia en el tiempo de estudio; (iv) los alumnos finales fueron capaces de comprender y recrear los conceptos al final del curso, y que las nociones teóricas, al momento de contestar al cuestionario, ayudaron a los participantes a enfocarse en aspectos multimodales al analizar textos multisemióticos. Finalmente, destacamos que la discusión más importante de esta tesis fue la formación de los profesores de lengua inglesa y su capacidad para elaborar materiales didácticos, contribuyendo a la promoción de estudios e investigaciones en multialfabetizaciones, multimodalidad y formación docente.

Palabras clave: multimodalidad; elaboración de material didáctico; enseñanza de lengua inglesa; formación de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Letramentos possíveis	33
Figura 2 – Relação entre a LSF e a GDV	57
Imagem 1 – Modos semióticos em mensagens por celular	41
Imagem 2 – <i>Meme</i>	43
Imagem 3 – Uma escolha muito difícil	53
Imagem 4 – Releituras em <i>memes</i>	54
Imagem 5 – Relação transacional	58
Imagem 6 – Relação não-transacional	59
Imagem 7 – Relação bidirecional	59
Imagem 8 – Processo narrativo de reação: reator e fenômeno	59
Imagem 9 – Processos narrativos mentais e verbais	60
Imagem 10 – Processo conceitual analítico estruturado	61
Imagem 11 – Processo simbólico	61
Imagem 12 – Interação com o leitor	62
Imagem 13 – Formas de enquadramento	63
Imagem 14 – Ângulos: frontal, oblíquo e vertical	64
Imagem 15 – Modalidade: pôsteres de filmes	65
Imagem 16 – Metafunção composicional: divisão da imagem	66
Imagem 17 – Metafunção composicional	66
Imagem 18 – AC1: Capas de revista.....	97
Imagem 19 – AC2: Texto motivador	101
Imagem 20 – AC2: capas de revista e perguntas.....	101
Imagem 21 – AC2: Terceira Capa	103
Imagem 22 – AC3: Revista <i>Time</i>	103
Imagem 23 – AC4: primeira atividade.....	107
Imagem 24 – AC4: atividade refeita.....	107
Imagem 25 – AC5: Revista <i>Forbes</i>	110
Imagem 26 – AC1: Pôster 1	113
Imagem 27 – AC1: Pôster 2	113
Imagem 28 – AC2: Atividades com filmes	115

Imagem 29 – AC3: Pôster 1	117
Imagem 30 – AC3: Pôster 2	119
Imagem 31 – AC3: Pôster 3	121
Imagem 32 – AC4: Pôster	123
Imagem 33 – AC5 – Pôsteres de filmes	125
Imagem 34 – <i>Simplified Grammar</i>	130
Imagem 35 – AC1: Unidade 2	131
Imagem 36 – AC1: Unidade 10	132
Imagem 37 – AC1: Unidade 12	133
Imagem 38 – AC2: Unidade 2 – Women in Literature, parte 1	135
Imagem 39 – AC2: Unidade 2 – Women in Literature, parte 2	136
Imagem 40 – AC2: vídeo de abertura	137
Imagem 41 – AC2: Unidade 3 – Work of art	138
Imagem 42 – Circles: abertura da unidade 1	140
Imagem 43 – Livro didático como exemplo	141
Imagem 44 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 1	144
Imagem 45 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 2	145
Imagem 46 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 3	145
Imagem 47 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 4	146
Imagem 48 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 5	147
Imagem 49 – AC4: Releitura e criação através de imagens	148
Imagem 50 – AC5: Releitura e criação através de imagens	150
Imagem 51 – Cartum e texto complementar	159
Imagem 52 – Texto 1 através da GDV	160
Imagem 53 – Texto 2: infográfico	166
Imagem 54 – Infográfico expandido	167
Quadro 1– Noções de signo	37
Quadro 2 – Áreas do conhecimento e suas supostas disciplinas	45
Quadro 3 – Habilidades da competência específica 1	46
Quadro 4 – Projeto Político Pedagógico	73
Quadro 5 – PPP em análise	76
Quadro 6 – Experiência formal em cursos de LI	79

Quadro 7 – Níveis de proficiência dos alunos	80
Quadro 8 – Tentativa de definir um termo desconhecido	81
Quadro 9 – Uso de imagens em sala de aula	83
Quadro 10 – Letramento como alfabetização.....	84
Quadro 11 – Como fomentar os multiletramentos	85
Quadro 12 – Como os aspectos multimodais podem ser trabalhados em sala de aula	86
Quadro 13 – Experiência formal em cursos de LI e nível de proficiência	87
Quadro 14 – Elaboração de uma definição desconhecida.....	89
Quadro 15 – Uso de imagens em sala de aula de LI.....	90
Quadro 16 – O que é ter letramento(s) para os alunos concludentes.....	91
Quadro 17 – Sobre a importância de fomentar os multiletramentos	92
Quadro 18 – Aspectos multimodais em aulas de LI	92
Quadro 19 – Aulas e conteúdos abordados	94
Quadro 20 – Uso de imagens nos materiais	96
Quadro 21 – Perguntas e análises – AC3	106
Quadro 22 – AC4: questões sobre a capa de revista.....	109
Quadro 23 – AC5: proposta de questões.....	112
Quadro 24 – AC1: questionamentos sobre os pôsteres.....	113
Quadro 25 – AC2: questões sobre os pôsteres de filme.....	116
Quadro 26 – AC3: questões do pôster 1.....	118
Quadro 27 – AC3: questões do pôster 2.....	120
Quadro 28 – AC3: questões do pôster 3.....	122
Quadro 29 – AC4: Questões sobre <i>The hate u give</i>	124
Quadro 30 – AC5: questionamentos sobre os pôsteres.....	126
Quadro 31 – Gêneros discursivos citados e ou abordados	128
Quadro 32 – Temas abordados em atividades	129
Quadro 33 – Avaliação da oficina	153
Quadro 34 – Definições conceituais	155
Quadro 35 – A importância dos multiletramentos nas aulas de LI	157
Quadro 36 – AC1: proposta para o texto 1.....	162
Quadro 37 – AC2: proposta para o texto 1.....	162
Quadro 38 – AC3: proposta para o texto 1.....	163
Quadro 39 – AC4: proposta para o texto 1.....	164

Quadro 40 – AC5: proposta para o texto 1.....	165
Quadro 41 – AC1: proposta para o texto 2	169
Quadro 42 – AC3: proposta para o texto 2	170
Quadro 43 – AC4: proposta para o texto 2	170
Quadro 44 – AC5: proposta para o texto 2.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDV	Gramática do Design Visual
KKK	Ku Klux Klan
LCT	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistêmico Funcional
NLG	New London Group (Novo Grupo de Londres)
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
NUCLIN	Núcleo de Línguas da URCA
OAB	Organização do Advogados do Brasil
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas
UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	APORTE TEÓRICO	31
2.1	Multiletramentos	31
2.2	Entre a Semiótica Social e a Multimodalidade	36
2.3	Multimodalidade e materiais didáticos	44
2.4	Gramática do Design Visual	53
2.5	Síntese	67
3	METODOLOGIA	68
3.1	Caracterização da pesquisa	68
3.2	Contextualização da pesquisa e de seus participantes	70
3.3	Procedimentos instrumentais para coleta de dados	71
3.4	Categorias de análise	73
3.5	Síntese	74
4	ANÁLISES E RESULTADOS	76
4.1	Objetivo 1: Projeto Político Pedagógico	76
4.2	Objetivo 2: Questionários dos alunos ingressantes	78
4.3	Objetivo 3: Questionários dos alunos concludentes – pré-oficina	87
4.4	Materiais didáticos elaborados e coletados durante a oficina	93
4.4.1	<i>Capas de revistas</i>	97
4.4.2	<i>Cartazes ou pôsteres de filmes</i>	112
4.4.3	<i>Microunidades</i>	127
4.4.4	<i>Releitura de atividades com base em imagens de um livro didático</i>	139
4.5	Objetivo 5: Questionário 2 dos alunos concludentes – pós-oficina	153
4.6	Síntese	172
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICES	188
	ANEXOS	199

1. INTRODUÇÃO

É impossível negar o lugar social alcançado pela Língua Inglesa (doravante LI) no mundo. Sua evolução arrebatou o título de língua global para si (CRYSTAL, 2003), ou como afirma Le Breton (2005), é a língua de ordem planetária, que não se fecha em seu círculo de países falantes, mas que adentra instituições públicas e funciona como ponto intercessor em negócios ao redor do mundo, independentemente de questões culturais. O período imperialista, sob a égide inglesa, fez com que a LI se tornasse a língua oficial ou a segunda língua de vários países. Fora isso, tem-se o advento das duas grandes guerras mundiais, nas quais o protagonismo bélico americano instaurou a LI em órgãos importantes, como a ONU (Organizações das Nações Unidas) e a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte).

Para Crystal (2003), uma língua pode ser considerada global quando é reconhecida em todos os países. A LI, segundo o autor, é ensinada em mais de 100 países como língua estrangeira. Em uma matéria do jornal britânico *The Telegraph*¹, de 2017, por exemplo, em 45 países mais da metade da população fala inglês, ressalta-se que na China dez milhões de pessoas falam essa língua. A matéria elenca, ainda, os treze países com menos de dez por cento da população falante de LI, e é justamente nessa lista que se encontra o Brasil. É relevante frisar, aqui, que a LI passou a ser uma das disciplinas obrigatórias, de acordo com as novas reformas do ensino médio, (Lei nº 13.415/2017, obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio) o que nos faz pensar se o cenário do ensino dessa língua irá sofrer mudanças, em relação aos métodos já utilizados nas escolas e ao tempo dedicado ao seu ensino.

Os estudos dessa língua tiveram avanços no Brasil com duas ações: o Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que, com o intuito de capacitar os jovens brasileiros a não somente ler obras literárias em outra língua – estudo comparativo – mas a utilizarem a LI em sua expressão falada, instaurou o método direto; já a Reforma Capanema, proposta educacional ocorrida durante a Era Vargas (1930-1945), dispôs trinta e cinco horas semanais destinadas ao estudo de uma língua estrangeira moderna (MACHADO, CAMPOS, SAUNDERS, 2007). Em seguida, com a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 passou-se a não obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira (LE), deixando os estados livres para escolher incluí-la, ou não, em seu currículo. O mesmo documento, em sua versão de 1971 seguiu o proposto pela anterior. Somente com a LDB de 1996, o ensino de LE volta a ser obrigatório

¹ Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/travel/maps-and-graphics/mapped-english-speaking-countries/>; Acessado em 25/01/2018.

para as esferas do ensino fundamental e médio. Já em 1998, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN) passou a existir mais um incentivo legal à concretização do ensino de inglês.

O referido documento, publicado em 2000, ressalta que no Brasil o ensino de LE foi deficitário e relegado a aulas repetitivas. Admite-se, ainda, que a falta de docentes capacitados, que colaborassem para modificar a conjuntura dos métodos utilizados, foi crucial para estabelecer um ensino de regras descontextualizadas e de memorização. O documento salienta que a inserção das LE em um grupo de disciplinas, geralmente têm-se as linguagens e códigos – língua portuguesa, LI, língua espanhola, artes e educação física – serviu para incorporar a ideia de interdisciplinaridade, contexto e cultura no ensino de LE. Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, ressaltamos aquelas de usar recursos de coesão, na modalidade escrita e ou falada, para se fazer entender. Além disso, fala-se do emprego de novas teorias que tratem das novas tecnologias, multiletramentos e multimodalidade. Tal preocupação demonstra uma inquietação com a formação discente que aborde características culturais e plurais no seu percurso escolar.

Por sua vez, outro documento, *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006), mais conhecido como OCNEM, divide-se em um guia voltado à cada conjunto de áreas do conhecimento em três volumes: linguagens e códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. No primeiro deles, na seção de ‘Conhecimentos em LE’ já se nota uma postura de inclusão em relação a teorias, como a multimodalidade, letramentos, multiletramentos etc, ressaltando uma tentativa de expandir as reflexões acerca do ensino.

No que concerne ao ensino de LI nas escolas públicas, em especial aquelas de ensino médio, pode-se perceber que o país ainda requer políticas públicas que valorizem e qualifiquem a sua mão de obra. Como aponta Paiva (2003), o descaso para com a LI se dá de várias formas, como: diminuição de carga horária semanal, subalternidade às outras disciplinas, e, além disso, podemos acrescentar os problemas na formação dos professores, ou a contratação de professores com ‘notório saber’ dessa língua. Por exemplo, em pesquisa encomendada pelo *British Council* em 2015, constatou-se que apenas trinta e nove (39%) por cento dos professores ministrantes dessa disciplina têm formação em LI. Além disso, é válido ressaltar a exígua carga horária dedicada para o estudo de uma LE, uma vez que na maioria das escolas há apenas 1 hora/aula por semana, de cinquenta minutos, para que o professor consiga repassar os mínimos conceitos, muitas vezes apenas metalinguísticos, da língua. Some-se a essas dificuldades a

efetiva realidade dos alunos que, por vezes, não vislumbram um propósito para o estudo e uso de uma LE.

Com esse panorama educacional em mente, tomemos o ensino de compreensão leitora em LI, como espécime. Os livros didáticos adotados atualmente em escolas públicas de ensino médio trazem, em geral, um ou dois textos por unidade, para se trabalhar compreensão leitora, além de outros aspectos, como a gramática e o vocabulário, alguns dispõem de uma atividade de áudio (KIRMELIENE et al., 2016; BRAGA et al., 2016; FRANCO, TAVARES, 2016; MARQUES, CARDOSO, 2016; TILIO, 2016). Com a notória importância alcançada pela língua anglófona no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebemos² que houve uma maior preocupação por parte dos autores desses livros em disponibilizar atividades de leitura e questões que seguem o mesmo modelo do exame – textos em LI, enunciados e itens (a, b, c, d, e) em português. Com o desenvolvimento dos estudos da ciência da língua, a pesquisa e a investigação de fenômenos linguísticos lograram a oportunidade de abranger um número maior de teorias. A base teórica que pretendemos utilizar nesta pesquisa, os preceitos da Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen e da Gramática do Design visual (GDV) (2006), eles chamam a atenção pela sua preocupação com os fatores interacionais e pragmáticos da língua, em sua representação multimodal.

Pautando-se nessa linha de raciocínio, essa pesquisa tem por objetivo geral investigar, de forma qualitativa, explicativa e interpretativista, como a multimodalidade contribui no processo de elaboração de material didático para o ensino de LI, através de materiais produzidos por professores em formação do curso de Letras Português-Inglês, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

1. Analisar as ementas propostas no projeto político pedagógico (PPP) do curso de Letras da URCA, atentando para a promoção de disciplinas e ou estudos sobre a multimodalidade.
2. Investigar as asserções de alunos ingressantes sobre a Multimodalidade e os multiletramentos, como forma de avaliar o conhecimento empreendido no ensino médio.

² Para tal asserção, tomamos como base nossa experiência como professora do ensino médio, uma vez que os professores são responsáveis por analisar o material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático, a cada três anos.

3. Indagar dos alunos concluintes sobre as noções de Multimodalidade e de multiletramentos, seus usos e sua importância, e a sua visibilidade no decorrer do curso.
4. Descrever as estratégias dos participantes para a inserção da multimodalidade no material.

O *corpus* foi composto por quatro partes: (i) PPP do Curso de Letras Português-Inglês, da URCA; (ii) questionários aplicados aos alunos ingressantes e àqueles que estão concluindo o curso, para avaliarmos qual a noção sobre o tema os estudantes que iniciam e concluem o curso possuem; (iii) o material didático auxiliar, produzido pelos alunos, durante a oficina; (iv) questionário pós-oficina, para averiguarmos de que forma o curso pode ser útil. Justificamos a escolha do tópico por ser um tema de grande importância atrelado ao estudo da multimodalidade e dos multiletramentos, principalmente do letramento visual e por defendermos que essas teorias são fundamentais para o preparo pedagógico, didático e acadêmico de futuros professores e pesquisadores. Entendemos que muitas vezes o professor não tem material diversificado à sua disposição, e principalmente, que é necessário trabalhar para a formação de novos professores.

Após termos explicado um pouco do *corpus*, apontamos as perguntas de pesquisa que surgiram quando pensamos nos objetivos específicos, acima listados:

1. De que modo os planos de curso do curso de Letras da URCA colaboram para fomentar o estudo da multimodalidade e dos multiletramentos?
2. Como a Multimodalidade é percebida por alunos ingressantes no curso de Letras Português-Inglês?
3. Quais conhecimentos sobre Multimodalidade e multiletramentos trazem os alunos concluintes do curso supracitado?
4. De que forma a oficina pode contribuir e consolidar o aprendizado sobre multimodalidade e colaborar para a formação de novos professores de LI?

Como justificativa pessoal, ressaltamos nosso engajamento no estudo da LI, tendo sido o campo mais proeminente para qual nos voltamos academicamente, além de nossa formação nessa área e nossa experiência como professora do Ensino Médio, na rede pública do estado do Ceará e, também, em vários cursos de línguas.

Na esfera do ensino público, tivemos a oportunidade de conviver com dificuldades não existentes quando ministrávamos aulas em instituições privadas. Há falta de materiais

didáticos, sendo o livro didático a maior fonte de apoio, seja para atividades em sala, extra sala, ou como ponto motivador para pesquisas fora de sala. Muito embora nos recusássemos a trabalhar somente com essa ferramenta, a situação econômica da comunidade discente, por vezes, não nos permitia outras possibilidades. No tocante a materiais extras, conseguimos elaborar um projeto de produção de materiais, para motivar os alunos a serem protagonistas de seu aprendizado, retirando deles o papel passivo de ‘receptores’ de conhecimento (OLIVEIRA et al, 2018). O material produzido, prioritariamente jogos, colaboraram para que os alunos tivessem outra fonte de inserção em LI. Fora isso, sabe-se que o uso de novas tecnologias, ou a implementação de novos métodos de ensino por meio de tais ferramentas torna-se uma tarefa laboriosa. Mesmo que o professor queira implementar projetos similares, surgem as adversidades de *hardware*, tais como computadores quebrados, falta de acesso à internet etc.

Com base nessas observações, optamos por compor um *corpus* misto (questionários, oficina, anotações do pesquisador e análise de materiais didáticos), investigando a situação daqueles que ingressam no Curso de Letras Português-Inglês e daqueles que estão em fase de sua conclusão. Gostaríamos de ter informantes, apenas, do último semestre, mas sabemos que as disciplinas finais têm um pequeno número de estudantes, por motivos que não valem ser abordados aqui. A oficina proposta teve 30 h horas aula (15 h/a) teóricas e (15 h/a) para a prática e a produção de materiais didáticos. Com a ocorrência de uma enorme crise sanitária mundial, não conseguimos ver o material produzido pelos alunos posto em prática, em suas aulas de regência do estágio. Em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas no Brasil e em vários países do mundo, para tentar conter o avanço do Coronavírus (Covid-19). A Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a considerar a epidemia do vírus citado, como uma pandemia, devido ao grande número de infectados e de mortes em todos os continentes do globo. No Ceará, as aulas foram suspensas, na URCA, no dia 17 de março de 2020, seguindo o proposto pelo decreto nº 33.5103 (CEARÁ, 2020). Desta forma, adaptações foram necessárias para que a manutenção das aulas ocorresse em todas as esferas educacionais.

Considerando a realidade da URCA e de nossos informantes, utilizamos as plataformas digitais para darmos continuidade aos encontros da oficina. Esses aconteceram de forma síncrona pelo *Google Meet*, já as atividades, materiais de leitura, vídeos etc, foram compartilhados pelo *Google Classroom*, uma sala de aula digital que permite o compartilhamento de documentos e a organização de atividades. Sempre que necessário, estávamos à disposição dos alunos, através de outros meios digitais. As duas plataformas fazem

parte do *G-Suite for Education*, um pacote de aplicativos e plataformas digitais com aplicabilidade, também, ao ensino, uma iniciativa da empresa *Google* para dar suporte grátis aos seus usuários. Tais ferramentas já estavam disponíveis na *web*, no entanto, seu uso pedagógico não era tão reconhecido e manuseado com tanto afinho, como no período pandêmico.

Sublinhamos que a escolha do *corpus* se deu pela nossa preocupação, enquanto professora universitária e com nossa experiência na escola pública, de proporcionar um meio de colaborar para a formação de futuros professores, com vistas a sanar problemas já existentes como apontam os trabalhos de Nunes (2016) e de Silva (2016). Ambos trabalharam com a observação de aulas de LE – Nunes (2016) trabalhou, também, com a Língua Portuguesa – e constataram que professores tendem a abordar mais os aspectos verbais, priorizando o trato do linguístico, por vezes esquecendo de abordar a imagem e outros aspectos como parte do todo formador de sentidos. Além disso, a oportunidade de produzir materiais didáticos pode preparar os alunos para situações infortunas, como a pandemia, na qual os professores tiveram que se adaptar de forma emergencial.

A principal fonte de material didático na escola pública é composta pelo livro didático. O PNLD³ surgiu em 1937, segundo os dados do endereço eletrônico do programa, funcionando como Instituto Nacional do Livro. No ano seguinte, foi composta uma comissão que deveria avaliar a produção e o fluxo de livros didáticos no país. No ano de 1966, o governo disponibilizou 51 milhões de livros para serem distribuídos em um período de três anos. Após passar por mudanças, inclusive por substituição de instituições, o PNLD foi estabelecido em 1985, propondo alterações, como: a escolha do livro pelos professores, a sua reutilização e o direito de os professores terem voz ativa no deferimento de qual livro utilizar. Por volta de 1993 a resolução CD FNDE nº 6, determinava que os recursos deveriam ser dispostos para a obtenção de material didático e sua distribuição. Já em 1994, foram estabelecidos conceitos de avaliação para o livro didático e no ano de 1997 toda a responsabilidade do programa foi transferida para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que fez com que o Ministério da Educação ampliasse o programa e distribuísse livros didáticos para os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental. Essa ação representou um marco para outras iniciativas do programa, como a distribuição de dicionários, tais determinações agraciaram a nossa vida escolar. Somente em 2005, obteve-se uma versão do programa para o ensino médio, Programa Nacional

³Para maiores informações, ver endereço: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acessado em 27/11/ 2017.

do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), os alunos das regiões Norte e Nordeste do ensino médio passaram a receber livros do programa, e ainda assim apenas duas disciplinas foram contempladas – português e matemática. Em 2006, a distribuição foi ampliada para todo o país, e em 2007 foram distribuídos, também, livros de história e de química.

Ao contrário dos outros livros didáticos distribuídos nas escolas públicas atualmente, o livro de LI é consumível, isto é, não é necessário que o aluno o devolva ao fim do ano para repassá-lo aos colegas do ano vindouro. A nosso ver, essa prática já demonstra uma grande preocupação em fornecer material de LE para o estudo dos estudantes, mesmo longe da escola. Todas as obras de LE, tanto em LI quanto em língua espanhola, são consumíveis e acompanhadas de um CD com os áudios das lições do livro.

A cada edição do PNLD é fornecido um guia com as obras que foram submetidas e aprovadas⁴. Como estamos trabalhando com a elaboração de materiais didáticos, que prioritariamente serão endereçados ao ensino em escolas públicas, achamos necessário falar, brevemente, sobre cada uma das coleções que são fornecidas, a cada três anos, a professores e alunos. Como já expressei, o livro didático é a principal ferramenta de trabalho, nas escolas públicas brasileiras, sendo, portanto, um dos exemplos fundamentais de material para estudantes de licenciaturas.

A seguir, expomos um pouco do que consta no guia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), principalmente, por termos utilizado exemplos de textos multimodais retirados das coleções, como exemplo, durante a oficina. A coleção *Circles* (KIRMELIENE et al., 2016), é caracterizada como pertencente à corrente interacionista da linguagem, que aborda discussões de cunho social e colabora para o pensamento crítico dos alunos. Quanto ao estudo dos gêneros textuais, a obra traz uma gama de textos, pautando-se nos multiletramentos e em diversos recursos semióticos. Essa coleção dispõe exercícios de pronúncia, questões específicas sobre o ENEM e outros vestibulares aplicados no país.

Sobre *Alive High* (BRAGA et al., 2016), que já se encontra em sua segunda edição, ressalta-se que a obra opta por uma ‘proposta didática complexa’, utilizando a linguagem como ‘instrumento’ para reflexão e ação social. Há temas que compreendem os direitos humanos, o mundo do trabalho, a sustentabilidade e que proporcionam aos estudantes maior autonomia. Em sua pesquisa, Silva (2016) trabalhou com a versão dessa obra voltada para o ensino

⁴ Ao clicar em cada uma das obras, o leitor poderá obter informações sobre as mesmas no endereço: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/#>. Acessado em 28/11/ 2017.

fundamental. A autora se posicionou de forma satisfatória em relação aos textos e às atividades que compunham a coleção em análise.

A terceira coleção, *Way to Go!* (FRANCO, TAVARES, 2016), também em sua segunda edição, é descrita como seguidora dos estudos bakhtinianos, sociointeracionistas, de multiletramentos e de letramentos críticos. O guia evidencia que a coleção fornece *links* e sugestões de aprofundamento aos estudos dos professores e dos alunos. Há ainda uma preocupação em viabilizar dicas sobre o estudo da LI no volume 1, como forma de orientar os leitores ao uso do livro, em um primeiro momento.

Já a obra *Learn and Share* (MARQUES, CARDOSO, 2016), em sua primeira edição, é tratada no guia como alicerçada nos estudos dialógicos da linguagem, ou seja, que explorem a ação e a interação entre os participantes da comunicação. Abordam-se diferentes gêneros textuais e um contato direto com as temáticas do mundo do trabalho é mantido. O guia ressalta que há uma ‘variedade temática’ considerável, nos textos abordados, proporcionando a reflexão crítica e social aos alunos, colaborando, assim, para a construção dos seus conhecimentos. Além disso, sugestões de filmes, sites e livros são fornecidas para o estudo complementar dos temas propostos.

Assim como a maioria das coleções já vistas, *Voices Plus* (TILIO, 2016), é caracterizada no conjunto das obras voltadas aos estudos sociointeracionistas, de multiletramentos, e também das ‘práticas transversais’ e interdisciplinares. O guia salienta que os textos apresentados demonstram a LI em diversas ‘épocas e espaços’. Percebe-se uma construção de uma proposta que será culminada com a requisição de um projeto, ao fim de cada unidade. Percebemos que, das obras avaliadas, essa traz o menor número de unidades. Outro ponto importante, a nosso ver, é a nomenclatura das seções, nas quais aparecem o vocábulo ‘*literacy*’, que em português pode ser traduzido como alfabetização, ou como letramento. No entanto, enfatizamos que, em rápida leitura da obra, percebemos um grande apreço pelas estruturas linguísticas, como o ensino de gramática e vocabulário, os aspectos multimodais que aparecem na coleção, são escassos quando postos em relação ao todo das atividades propostas.

No que tange aos estudos sobre multimodalidade, sublinhamos alguns, a seguir, que serão essenciais no momento de nossas análises. Eles remontam ao trabalho com materiais didáticos em várias esferas da educação, cada um deles acrescenta perspectivas necessárias às nossas análises.

Primeiramente, citamos Vasconcelos (2012) que traz um estudo sobre as representações sociais da mulher em livros didáticos de LI do ensino médio. A autora optou por uma metodologia descritiva e qualitativa enquanto fez uso da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ela constatou que havia diversas manifestações da figura feminina nas obras analisadas, no entanto, tais representações eram subalternas àquelas da figura masculina. Em relação à sintaxe peculiar explorada pela teoria de base, percebeu-se a mulher como ator, ou seja, atuante no ambiente desenhado. Todavia, a pesquisadora ressalta que o trabalho verbal sobrepõe o visual, fazendo com que esse fique em segundo plano nas atividades propostas.

Consoante Silva (2016) e Araújo (2011), acreditamos que o número de trabalhos voltados para a investigação da multimodalidade em livros didáticos ainda é pouco e não contempla todas as idiosincrasias dessa ferramenta, tão necessária no ambiente educacional. Silva (2016) pesquisou o agir de uma professora de LI, no que confere ao ensino do letramento visual e multimodal, quando na abordagem do livro didático à luz da teoria do letramento crítico visual. A autora analisou lições de uma coleção de livro didático em LI e observou aulas. No que tange à metodologia, ressalta-se que o trabalho tem traços descritivos e interpretativistas, mantendo, também, características etnográficas. Pode-se perceber que a imagem, enquanto parte formadora de sentidos de textos e atividades, era utilizada como uma espécie de ‘muleta’ servindo para dar início à discussão de um tópico, ao qual seguia-se o trabalho com o verbal. Silva (2016) salienta que o trabalho em sala de aula carece de uma análise crítica que agregue as ações da professora, do material didático e que dê mais atenção para os recursos visuais desse último.

No âmbito das pesquisas em Educação a Distância (EaD), na esfera da multimodalidade, temos o trabalho de Carvalho (2016) que objetivou investigar como texto e imagem formam um conjunto de significação, considerando as atividades para as quais eles são utilizados. A autora fez uso do material didático do curso de Letras Português-Inglês a distância, da Universidade Federal do Ceará (UFC), avaliando-o sob a ótica dos estudos voltados para a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), tendo Halliday (1985) como seu principal representante, e sob a dos estudos sobre multimodalidade.

Já sobre o estudo do imagético em materiais didáticos, Nunes (2016), percebemos que o autor se concentrou no trato para com a compreensão leitora de textos multimodais, atentando para as concepções de leitura (psicolinguística, linguística e sociocultural). Do ponto de vista teórico, foram utilizados os trabalhos sobre multimodalidade e a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) além daqueles sobre o letramento visual, especificamente. Através de uma

metodologia qualitativo-interpretativista, investigando as ações de três professores das línguas inglesa, portuguesa e espanhola, o autor comprovou que os professores tendem a utilizar as concepções linguística e psicolinguística primordialmente. A terceira, sociocultural, foi pouco abordada, o que mostra que o trabalho com a formação de professores e cursos de atualizações devem ser prezados, buscando-se novas formas de proporcionar aos estudantes apoio para a formação de uma visão crítica e sociocultural.

Assunção (2014) optou por pesquisar como elementos multimodais no gênero infográfico, em LI, podem melhor serem lidos através de estratégias de leitura. Para tanto, um curso sobre multimodalidade foi oferecido a alunos do curso de graduação em Letras de uma universidade. No curso, havia alunos com diversificados níveis de proficiência na língua anglófona. Após a leitura de quatro infográficos questionários foram respondidos pelos alunos, a respeito de quais estratégias de leitura que eles teriam usado. Constatou-se que aqueles com maior proficiência na língua alvo não atentavam para as imagens e para os aspectos multimodais.

No âmbito do ensino em nível superior, ressaltamos os estudos de Barbosa (2017) que teve como objetivo averiguar as habilidades comunicativas de ver e ler, sob os preceitos da GDV, da Semiótica Social e do Letramento Visual. Para tanto, a autora ministrou uma oficina dentro de uma disciplina do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí, e, por meio de dezesseis instrumentos de coleta (sondagem, pré-testes, pós-testes, exercícios de consolidação etc), foi constatado que os participantes foram capazes de agregar teoria e prática, admitindo uma metalinguagem para o trato do letramento visual.

Em conclusão, salientamos que nosso estudo se faz importante por buscar avaliar os processos de elaboração de materiais didáticos, trabalhando com o desenvolvimento da fomentação dos multiletramentos e dos estudos em multimodalidade no âmbito das LE, em especial a LI. Essa é a principal diferença entre os trabalhos que apontamos nos parágrafos anteriores e o nosso. Temos como intento, igualmente, ofertar um curso, após a conclusão da tese, para os professores já regentes, no ensino fundamental e médio do município do Crato – sede do Curso de Letras da URCA, sobre multiletramentos e multimodalidade, servindo-nos do material produzido pelos alunos como forma de facilitar e colaborar com o planejamento de suas atividades pedagógicas.

O capítulo seguinte expõe os conceitos teóricos caros à conclusão deste trabalho, divididos em seções, a saber: 2.1 Multiletramentos, 2.2 Entre a Semiótica Social e a

Multimodalidade, 2.3 Multimodalidade em materiais didáticos e 2.4 Gramática do Design Visual e 2.5, síntese.

Em seguida, temos o terceiro capítulo, que discute o percurso metodológico empreendido por nós: 3.1 Caracterização da pesquisa, 3.2 Contextualização da pesquisa e de seus participantes, 3.4 Procedimentos instrumentais para coleta de dados e 3.5 Categorias de análise de dados coletados de todos os instrumentos de pesquisa, relatados acima. No quarto capítulo estão estruturados os resultados, discutidos de acordo com cada objetivo específico apresentado.

Por fim, exibimos o último capítulo dessa tese, no qual abordamos as considerações alcançadas, ao longo de nossa trajetória. Rememoramos alguns pontos específicos, indicamos lacunas que não puderam ser preenchidas e elucidamos trabalhos futuros que serão empreendidos como forma de darmos retorno às nossas inquietações acadêmicas e à comunidade caririense.

2. APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, elencamos os principais conceitos teóricos que consideramos essenciais para desenvolvermos a nossa tese. Acreditamos que os estudos sobre multiletramentos e da GDV trabalham em conjunto para a manutenção da aprendizagem de novos modos de pensar, ler, ver o mundo e se relacionam com os nossos objetivos específicos, apresentados no capítulo anterior. Portanto, trazemos a seção *2.1 Multiletramentos*, que aborda conceitos de definição e de usos analíticos daquele campo de conhecimento. Na seção *2.2 Entre a Semiótica Social e a Multimodalidade*, versamos sobre alguns aspectos da teoria social dos signos e sobre os conceitos de multimodalidade. A próxima seção – *2.3 Multimodalidade e Materiais Didáticos* – se volta, especificamente para o levantamento de trabalhos preocupados com os avanços e as relações entre materiais didáticos e a multimodalidade, neste ponto também nos reportamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, seção *2.4 Gramática do Design Visual*, ratifica, brevemente, a importância do Letramento visual e expõe os preceitos de base da GDV, cunhada por Kress; van Leeuwen (2006).

2.1 Multiletramentos

A temática dos multiletramentos tem sido campo de muitos estudos e pesquisas ultimamente, seja relacionada ao ensino, à análise de materiais didáticos, ao trato com a EaD, à *homepages*, à representação da figura da mulher em materiais didáticos e ao impacto dessa exibição, ao discurso apresentado à população por meio de cartazes preventivos e à descrição de gêneros multimodais (ASSUNÇÃO, 2014; NUNES, 2016; CARVALHO, 2016; SILVA, 2011, 2016; BARBOSA, 2017, LEMOS, 2016; VASCONCELOS, 2012; FREITAS, 2016). O fato é que as comunicações e interações sociais têm sofrido mudanças, com o advento do uso mais frequente das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) e com o aumento do acesso à internet, em todas as camadas sociais. Alterações como essas impactaram a forma de vermos o outro e de significarmos o mundo a nossa volta.

Fora essas mudanças, a maneira como produzimos textos, sejam eles verbais ou não-verbais, adquiriu nuances mais específicas, como a possibilidade de relacionarmos um maior número de modos semióticos ao mesmo tempo. Essa reflexão condiz com o que sublinha Stokes (2002) quando explica que os multiletramentos têm a capacidade de acoplar várias vertentes de letramentos, como o digital, o cultural, o visual, dentre outros. Se considerarmos

uma postagem em uma rede social como o *Facebook*, por exemplo, temos a alternativa de criarmos textos com vídeos, fotos, áudios, *gifs*, emojis, figurinhas etc. A postagem final pode, até mesmo, ser o resultado da junção de todos os recursos modais citados. É por isso que concordamos com Rojo (2012), quando a autora realça a indispensabilidade de manipularmos diversos letramentos, multiletramentos, para compreender essas novas composições semióticas com a finalidade de formularmos sentido. Tal afirmação vai ao encontro da oferta de nossa oficina de produção e elaboração de materiais didáticos, buscando expandir os horizontes de multiletramentos dos estudantes.

Quando mencionamos os multiletramentos, estamos em concordância com a definição proposta pelo NLG (2000) quando se refere às novas maneiras de abordar as negociações de sentidos em várias mídias, e, muitas vezes, através da união delas alargando o conceito de letramento, considerado por alguns, como voltado ao ensino da escrita e da leitura. Pensar em multiletramentos é assumir que há múltiplas maneiras de aprender e de perceber práticas sociais e culturais que permeiam nosso cotidiano, incluindo o ambiente escolar e acadêmico. Uma perspectiva pedagógica dos multiletramentos admite que o texto não é somente linear, mas que pode ser não-linear e figurar, em comunhão, com diferentes modos semióticos como imagens, áudios, gráficos etc (COPE; KALANTZIS, 2000), e isso pode requerer de seu leitor habilidades de diversas matrizes de letramentos. Rojo (2012) acrescenta que o caráter ‘multi’ tanto da multiculturalidade, quanto da multimodalidade é necessário para contemplar especificidades da nossa sociedade globalizada, sendo necessário os multiletramentos para abarcar esses novos conceitos. Em outro trabalho, a autora ressalta que:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significado. (ROJO, 2013, p. 14)

Por vezes, podemos nos confundir com a miríade de nomenclaturas existentes, que tentam classificar, pormenorizadamente, cada faceta dos multiletramentos. Tal ação conflui para a tentativa, a nosso ver, de tentar diferenciá-las ao máximo, o que nem sempre é possível. Sobre isso, Rojo (2013), salienta a multiplicidade de linguagens e de modos que faz com que novos textos, verbais e imagéticos, sejam possíveis em nossa sociedade. Uma das formas de letramento, o crítico, está imbricado em várias formas, senão todas. Assim pensamos porque,

se não existe criticidade, pensamento social e cultural, não é possível interpretarmos e compreendermos as manifestações linguísticas e multimodais ao nosso redor. O letramento crítico, que tem Street (2014) como seu principal representante, deve fazer parte de toda e qualquer leitura de mundo, considerando esferas ideológicas, culturais, sociais, digitais e midiáticas. Vejamos a Figura 1, que traz uma exposição de alguns tipos de letramento.

Figura 01 – Letramentos possíveis



Fonte: (CHURCHIL, 2009)

O diagrama apresentado na Figura 01 mostra diversas formas de letramento, começando do topo, em sentido horário, os compreendemos da seguinte maneira: o *letramento tradicional*, que estaria relacionado a como compreendemos a leitura, a escrita e nos comunicamos; o *letramento informacional*, que tem a ver com as nossas competências de filtrar informações e avaliar o seu teor; o *letramento visual*, que estaria ligado ao fato de compreendermos composições visuais de forma crítica; o *letramento crítico*, que confere a possibilidade do indivíduo questionar, avaliar e testar o que lhe é proposto, seja por meios

linguísticos ou imagéticos, considerando a sociedade na qual está inserido; o *letramento midiático*, relacionado a como percebemos e interpretamos as mensagens da mídia; o *letramento em ferramentas*, diretamente ligado aos conceitos que conhecemos como *letramento digital* (último círculo), isto é, a capacidade de usarmos recursos tecnológicos diferentes mídias, compreendendo como gerar informações a partir delas (DEPIETRO, 2013).

É possível ainda encontrarmos na *web*⁵ e, inclusive, em trabalhos acadêmicos (KAPU, 2019; ROSENTHAL, 2020), outras formas de letramentos, algumas se relacionam com as já citadas, como letramento: computacional, vernacular, escolar, em saúde, emocional, cultural, moral, numérico, histórico, cívico, econômico, etc. Assim, podemos dizer que há várias agências de letramento e que suas funcionalidades serão acionadas pelo indivíduo, a depender da situação ao qual esse esteja enfrentando. Essas divergências terminológicas nos faz concordar com Jewitt (2008, p. 248):

⁶Múltiplos letramentos desafiam a atual organização da escolarização tradicional. Isso levanta questões sobre a relevância dos modelos dominantes de letramento, como é ensinado atualmente na maioria das escolas ao redor do mundo, em relação às exigências comunicativas e tecnológicas da sociedade contemporânea e digitalizada.

É preciso atentarmos para o fato de que quando mencionamos uma forma de letramento, devemos considerar o seu viés político, ideológico e histórico imbricado em sua produção, como na elaboração de materiais didáticos. O livro didático traz, a nosso ver, muito da visão de mundo de seus criadores. Vasconcelos (2012), a título de exemplo, confirmou que a representação masculina em livros didáticos de LI foi maior em número e importância social. As ocorrências de personagens masculinas estavam relacionadas a cargos profissionais mais altos, enquanto as femininas apareciam como professoras rodeadas por alunos, demonstrando um caráter maternal e frágil. Os multiletramentos evocam temas interdisciplinares e necessários ao crescimento da criticidade de seus leitores, mas eles também inserem suas propostas engajadoras na sociedade. E já que mencionamos a caracterização de profissionais em livros didáticos, frisamos a importância do letramento com aplicação no campo do trabalho, pois como afirmam Cope e Kalantzis (2009, p. 170):

⁵Tipos de letramento: <https://blog.discoveryeducation.com/blog/2015/03/01/informationliteracy/>; <http://gaspelit.ca/types-of-literacy/>; Ambos acessados em 10 de dezembro de 2020.

⁶Essa e as demais traduções são de nossa autoria: “Multiple literacies challenges the current organization of traditional schooling. It gives rise to questions of the relevance of dominant models of literacy as it is currently taught in the majority of schools around the world in relation to the communicative and technological requirements of contemporary, digitalized society.”

⁷Letramento precisa muito mais do que os fundamentos tradicionais da leitura e da escrita da língua nacional: no ambiente de trabalho da nova economia, é um conjunto de estratégias de comunicação flexíveis e variáveis, sempre divergentes de acordo com as culturas e linguagens sociais das tecnologias, grupos funcionais, tipos de organização e nichos de clientela.

Apesar dos estudos em LE ainda manterem grandes laços com os estudos ditos verbais, escritos, é significativo o aumento de textos visuais, assim também como o seu papel em uma cultura. Na *web*, uma das redes sociais que tem crescido nos últimos anos é o *Instagram*, inclusive durante a pandemia para a disseminação de conhecimentos (SOARES et al, 2020). Seu diferencial é manter o foco em imagens, fotos e vídeos curtos que podem ser compartilhados como uma publicação ou como um ‘*stories*’, isto é, a primeira forma fica arquivada em uma espécie de diário de publicações, enquanto a segunda permanece *online* por um período de vinte e quatro horas e automaticamente some das publicações do usuário, não ficando exposta aos membros da rede que são amigos daquele que fez a postagem. Outros exemplos de redes sociais, como o *Facebook*, *TikTok* e o *Twitter*, por exemplo, trabalham com diversos modos semióticos, mesclando curtos vídeos, montagens de fotos, texto e a união de todos os modos anteriores em uma só publicação. Citamos essas redes como exemplos por estarem, indiscutivelmente, na vida de nossos estudantes, sejam eles das diversas esferas educacionais (fundamental, médio e superior) ou simplesmente falantes de uma língua. O fato é que a imagem ganhou um lugar distinto que não tinha anteriormente, na mídia e nos materiais didáticos. Callow (2012), por exemplo, acrescenta que o uso de imagens no ensino pode ser reconhecido como uma maneira de motivar alunos de classes baixas a não largarem seus estudos, como acontece comumente, por motivos diversos.

Rojo (2012) elenca algumas características recorrentes em pesquisas e estudos que versaram sobre os multiletramentos, são elas: (i) sua interatividade e sua colaboratividade; (ii) a possibilidade de transgredir e modificar as ordens de poder e de ideias em textos verbais ou não; (iii) o teor heterogêneo de “linguagens, modos, mídias e culturas” (ROJO, 2012, p. 23).

Dessa forma, sublinhamos que o papel do professor é trabalhar, seja com seu próprio material ou com o que lhe é fornecido pelo estado, para expandir o conhecimento de seus alunos, por meio de propostas variadas de atividades, como uma solução de ativar

⁷ “Literacy needs much more than the traditional basics of reading and writing the national language: in the new economy workplace, it is a set of supple, variable, communication strategies, ever-diverging according to the cultures and social languages of technologies, functional groups, types of organization and niche clienteles.”

diferentes letramentos e linguagens. Citamos, aqui uma parte da OCNEM, que alude ao ponto de vista que defendemos:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28)

Portanto, o trabalho com os multiletramentos também pode ser uma porta de ‘empoderamento’ de estudantes, para que reflitam de forma crítica sobre a sua comunidade e o seu lugar dentro da sociedade. Como discute Street (2014), uma perspectiva de letramento deve ter seus pressupostos claros, expondo em quais vínculos de poder está fundada, para que os alunos possam refletir sobre os exemplares de textos e situações as quais estão inseridos.

2.2 Entre a Semiótica Social e a Multimodalidade

De acordo com a Enciclopédia de Semiótica⁸ há duas vertentes da semiótica social. A primeira delas, escrita em minúsculo, se refere a um campo heterogêneo e abrangente, dentro da semiótica. Está relacionada a várias áreas do conhecimento, que de alguma maneira, investigam aspectos sociais do significado em meios comunicacionais, suas causas e efeitos. A segunda, **Semiótica Social**, é o campo da linguística que estuda, especificamente, essas questões.

O *status* do nascimento da **Semiótica Social** está imbricado em três escolas europeias de semiótica do século passado. A primeira delas, a Escola de Praga, que teve como principais representantes os formalistas russos, como Roman Jakobson com sua obra sobre as funções da linguagem (1991). A segunda, a Escola de Paris, responsável pela disseminação das ideias de Saussure (1916), Barthes (1977), entre outros. Por fim, temos a terceira, ligada à **Semiótica Social**, voltada para os estudos da LSF de Halliday (1985) que compreende as origens da linguagem como um sistema semiótico, na qual o desenvolvimento de cada indivíduo deve

⁸ Disponível em: https://semioticon.com/seo/S/social_semiotics.html. Acessado em 05/01/2020.

ser estudado no contexto dos papéis sociais aos quais eles exercem. Para Meurer (2004, p. 133-134):

Um dos princípios centrais da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) estabelece que todas as possíveis redes semânticas devem se relacionar a especificações contextuais “acima” dessas redes em termos de “categorias de alguma teoria social geral ou uma teoria de comportamento”, e “abaixo”, em termos de “categorias de formas linguísticas do extrato da gramática”.

Subscrevemos à ideia de Van Leeuwen (2005), quando indica uma das tarefas de um pesquisador semiótico, o trabalho de averiguar como os recursos semióticos se agrupam e são empregados em cenários sociais, culturais e históricos, atentando para como os indivíduos reagem a eles. Nas palavras de Kress (2010, p. 54) “a teoria da semiótica social está interessada no significado, em todas as suas formas”, admitindo que esse significado é composto por meio de interações sociais, o que vai ao encontro do que é pregado na LSF no qual o sistema linguístico é tratado como um recurso para se fazer sentidos (HALLIDAY, [1985] 2014). O signo, nesse conceito, não é o mesmo elaborado por Saussure ([1916] 2002), mas a fusão da forma e do próprio significado em todos os modos de sua ocorrência. Assim, ele não é convencional nem arbitrário, sendo passível de múltiplos significados, a depender de quem o produz, de onde se fala, ou seja, do grupo social no qual está inserido, e ainda, de qual período (histórico) faz parte. Apresentamos um quadro sintético (Quadro 1), para facilitar a compreensão de nosso leitor, com as principais características do signo, para a Semiótica Social e para a linguística, com base no proposto pelo genebrino e por Kress; van Leeuwen (2006).

Quadro 1– Noções de signo

Signo	KRESS; VAN LEEUWEN (2006)	SAUSSURE [1916] (2000)
	Significante e significado são independentes, unindo-se a depender do propósito do designer	Significante e significado são intrinsecamente ligados, como se fossem os lados de uma folha de papel
	O sentido é produzido	O sentido é convencional; um signo é aquilo que o outro não é
	Artificial	Artificial
	Pode ser não-linear	Linear

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal proposição, relacionada aos significados dos signos, tem forte dependência com o que afirma Halliday (2007) quando explica que as palavras que usamos ao falarmos ganham

significados ao serem enunciadas, pois elas estão inseridas dentro de um contexto comunicativo e sociocultural. Kress (2010, p. 61) acrescenta, ainda, que:

⁹A semiótica social multimodal lida com entidades nas quais o significado e a forma aparecem como um conjunto integrado, um signo. Como os signos são sempre feitos de novo de acordo com os interesses de seus produtores, em ambientes sociais específicos, não há necessidade, nem lugar para a teoria do uso, isto é, a pragmática.

Essa interpretação é corroborada por Carvalho (2016, p. 51) quando se refere ao principal foco dos estudos da Semiótica Social que seriam “as associações entre os elementos que compõem os signos, mas também com as práticas situadas de comunicação.” Fazendo coro às afirmações da autora, percebemos que, o que é expresso por meio de signos, sejam visuais ou verbais, está situado dentro da ideologia e da sociedade a qual aquele indivíduo faz parte. Portanto, é válido apontarmos que as práticas referentes à produção de materiais didáticos também carregam conceitos ideológicos de quem os elabora. Como é pontuado por Paiva; Lima (2019), a maneira como os significados são construídos dentro da sociedade sofre diferentes ajustes em sua forma de escrever e em suas práticas de sentido, ao longo do tempo. Vieira; Silvestre (2015, p.8) acentuam que a Semiótica Social pode modificar:

O enfoque linguístico para o recurso semiótico para descrever, interpretar e explicar como as pessoas produzem artefatos ou eventos comunicativos e como os interpretam em contextos de situações e/ou práticas específicas. Em vez de analisar os diferentes modos semióticos per se, devido às características intrínsecas de cada um dos sistemas, devido às suas sistematicidades ou regras, essa abordagem integra os modos pesquisando os recursos semióticos dos diferentes sistemas organizados e instanciados em textos multimodais.

Por outro lado, considerando os avanços tecnológicos no campo das NTIC já era de se esperar que essas mudanças afetassem a forma como as pessoas interagem na atualidade. E, como a língua é dinâmica e social as interações entre os seus falantes acompanharia essas transformações. Nos próximos anos, provavelmente, voltaremos nossos olhos para os efeitos provocados pelo ensino remoto emergencial que tomou lugar no mundo, devido a pandemia de Covid-19 e para as formas de utilização das NTIC que adquiriram funcionalidades pedagógicas.

Para Kress (2010) a Semiótica Social especula sobre os conceitos a saber: *semiose* (*semiosis*), multimodalidade e *affordances*. Respectivamente, temos a produção do significado e suas categorias que podem ter aplicação para todo tipo de representação, como aquelas

⁹ “Multimodal Social Semiotics deals with entities in which meaning and form appear as an integrated whole, a sign. As signs are always newly made according to the interests of sign-makers in specific social environments, there is neither need nor place for a theory of use, that is, for Pragmatics.”

midiáticas e comunicacionais; em seguida, temos a Multimodalidade que comporta todos os modos e as interações desses; por último, podemos dizer que as *affordances* fazem referência ao que é possível, ou não, de ser feito considerando diversos modos semióticos. É o que é viável de ser representado e comunicado através dos recursos multimodais.

A segunda perspectiva, a Multimodalidade, nos “força a repensar as distinções, geralmente feitas entre a comunicação e o uso, e em particular, entre leitura e uso”¹⁰ (KRESS, 2000, p.188). Isto é, a oportunidade de relacionarmos diferentes modos, em um texto, por exemplo, orienta o leitor a convidar novas maneiras de se pensa-lo, invocando os multiletramentos para poder compreendê-lo através da junção desses modos.

O termo **Multimodalidade**, que passou a ser utilizado por volta de 1920, de acordo com van Leeuwen (2011), cunhado primeiramente para tratar das relações sensoriais em psicologia, se faz importante nos estudos linguísticos ainda hoje. Na ciência linguística, ele passou a significar o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem, imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”¹¹ (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). O autor acrescenta que a multimodalidade trabalha a favor da comunicação, servindo-se de diversos modos semióticos (VAN LEEUWEN, 2005) colaborando para a compreensão de sentidos expressos de modo verbal, imagético, midiático, por áudio e outros e salienta que:

¹²Recursos semióticos são ações, materiais e artefatos que usamos para propósitos comunicativos, não importa se produzidos fisiologicamente – por exemplo, com o nosso aparato vocal, com os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente, por exemplo, com caneta e tinta, ou aparelho de computador e software – juntos com os meios pelos quais esses recursos podem ser organizados. (VAN LEEUWEN 2005, p. 285)

O uso desses recursos dependerá das necessidades da realidade de determinado grupo. Jewitt (2008, p. 241), por exemplo, advoga que a maneira de se representar o

¹⁰ “[Multimodality] forces a rethinking of the distinctions usually made between communication and use, and in particular between reading and use”.

¹¹ “[...] integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events”

¹² “Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized.”

conhecimento, considerando o modo e a mídia a serem trabalhados, é característica importante para se construir o conhecimento. Unsworth (2008) remete aos estudos de Baldry; Thibault (2006), quando afirma que toda página é multimodal, ressaltando que algumas podem ser mais que outras, diferindo em leiaute, no uso de imagens e de outras características como a mescla de cores. Isso é um fato comum, se pararmos para analisar os anúncios e outros textos dispostos em jornais, diariamente, depararemos-nos com essas e outras manifestações multimodais. Nunes (2016) chama atenção para a complexidade dos estudos multimodais que podem abranger várias áreas do saber:

Os estudos sobre a multimodalidade, de modo geral, ficam a cargo da Semiótica, disciplina que estuda o signo, e especialmente a Semiótica Social. Já os estudos utilizando os elementos da multimodalidade para a compreensão de fenômenos são requeridos por muitas disciplinas em Ciências Humanas, tais como a Antropologia, a Análise Crítica de Discurso, a Linguística, a Linguística Aplicada. (NUNES, 2016, p. 20)

Por sua vez, o (NLG) (2000), grupo formado por estudiosos interessados na temática dos multiletramentos, ao tratar sobre *designs* define o *design* multimodal como sendo aquele mais importante e que abarca os outros modos – linguístico, visual, áudio, gestual e espacial – pois ele os relaciona de forma dinâmica. Todavia, às vezes, não nos damos conta dos elementos não-verbais que estão presentes em textos, e que, portanto, fazem parte de sua totalidade. O desafio de se utilizar a multimodalidade de forma crítica, em sala de aula, está ancorado aos mesmos processos de leitura, pode-se dizer. Pois que, ao apreender a ler as imagens, os sons, os *hyperlinks*, as fontes etc, o leitor começa a ressignificar esses componentes de forma múltipla, admitindo suas funções dentro de um esquema amplo, deixando de atentar somente, para a leitura verbal.

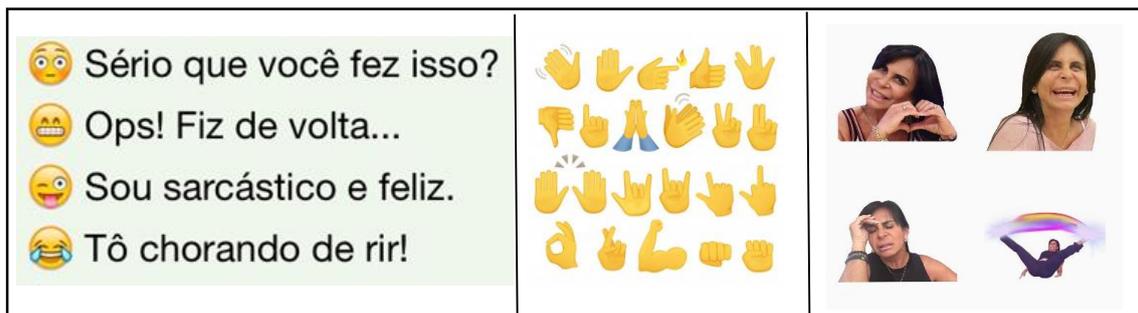
Para Pordeus; Sousa; Lemos (2016) a expressão da multimodalidade está embutida nos arranjos de todo e qualquer gênero textual, seja por seus mecanismos tipográficos ou simplesmente por sua ocorrência através do comportamento de alguém e as suas idiossincrasias (gestos, maneira de falar, etc).

Gualberto; Santos (2019), com o intuito de verificar o estado da arte dos estudos sobre multimodalidade no Brasil entre os anos de 2013 e de 2017, catalogaram 650 produções acadêmicas, entre: teses de doutorado (79), artigos (379) a contar em periódicos, capítulos de livro e anais de congresso; e 192 dissertações. O estado do Ceará aparece em quinto lugar, em relação ao número de trabalhos publicados sobre a temática, 43, ficando atrás de São Paulo (123), Minas Gerais (96), Rio Grande do Sul (56) e Rio de Janeiro (49). A respeito dos temas

abordados em dissertações e teses, foi obtida a soma de 164 trabalhos voltados para a educação. Já sobre os materiais analisados nessas duas modalidades, temos 52 deles direcionados ao trato de materiais didáticos, lugar onde figura nossa tese. A empreitada de Gualberto; Santos (2019) nos mostra que existe um considerável número de trabalhos sobre esse campo de estudo, o que não implica na exaustão de novos possíveis estudos, pois como ratifica as autoras, “a multimodalidade é [...] uma característica inerente a todos os textos” (p.6).

Se refletirmos como nos comunicamos, atualmente, perceberemos que um simples aplicativo que compartilha mensagens, instalado em nossos celulares, como o *Whatsapp*, nos permite trabalhar com outras pessoas vários dos modos semióticos que citamos. Por exemplo, ao escrevermos uma mensagem (linguístico e textual), ao adicionarmos emojis (visual – veja imagem 1, com alguns significados, em linguagem coloquial) e a depender do símbolo escolhido, ele poderá ser interpretado como um gesto (gestual); caso não seja de nosso interesse teclarmos, é possível gravarmos um áudio (auditivo); existe, ainda, a possibilidade de usarmos, praticamente, todos os modos citados através das figurinhas (*stickers*), que agregam significados comuns a uma sociedade, com características de humor e, as vezes, de crítica, lembrando muito as singularidades do gênero *meme* (veja Imagem 1, terceiro quadro, da esquerda à direita). Frisamos, no entanto, que as comunicações e as convenções sociais ditarão qual modo será melhor empregado para que o seu receptor possa formular sentidos através de nossa mensagem.

Imagem 1 ¹³ - Modos semióticos em mensagens por celular



Em relação aos textos, Kress (2000, p. 187) atesta que ¹⁴“todos os textos são multimodais [...] e que nenhum texto pode existir em forma monomodal”. Isto é, haverá

¹³ Respectivamente: <https://universowoman.wordpress.com/2014/11/27/significado-das-carinhas-do-emoji/>; <https://br.freepik.com/vetores-premium/emoji-gestos-mao-icone-4242450.htm>; <https://apkpure.com/br/gretchen-memes/com.aracajuapps.gretchenmemes> . Acessados em 10/10/2020.

¹⁴ “All texts are multimodal. [...] no text can exist in a single mode”.

aspectos de um modo que poderá se sobressair, mas o todo constará de elementos multimodais. Cada modo admite um leque diferente de possibilidades de ações (*affordances*) para a produção de sentidos (KRESS, 2011). Isso pode ser percebido em anúncios e propagandas que são produzidos com propósitos específicos para angariar maior número de consumidores. Esse fato pode ser, também, verificado nos materiais didáticos, principalmente naqueles voltados ao ensino de LE, que oferecem uma gama de textos em variados gêneros discursivos, seguindo o que é exposto na sociedade, como a utilização de *memes*, para o ensino de características textuais e do trabalho de autoria de escrita, em sala de aula (Imagem 2). Essa nova forma de texto é comumente utilizada em redes sociais ao redor do mundo, como forma de repassar um fato cômico, na maioria das vezes, fazendo uso de recursos imagéticos e verbais. Há, também, a ocorrência de vídeos que alcançam um enorme número de compartilhamentos, entre usuários, que são classificados como *meme* dado a sua característica viral, além daquelas já expressas acima. Geralmente, o *meme* é produzido por alguém que usa imagens de personagens conhecidos e caricatos, a sua autoria é de difícil identificação dado ao seu alto grau de compartilhamento na *web*. Há até mesmo *websites* criadores de *memes*, nos quais modelos já conhecidos, *memes* que viralizaram na *web*, são disponibilizados.

Na Imagem 2 temos o personagem Sheldon do seriado americano *The Big Bang Theory*, conhecido pelo seu amor pela ciência, sua incapacidade de compreender a necessidade de regras de convivência social básicas e sua personalidade egocêntrica, a sua expressão parece confusa quando alguém menciona que ‘o amor está no ar’. Intrigado pela mensagem verbal, o personagem expressa “o amor está no ar? Errado. Nitrogênio, oxigênio e dióxido de carbono estão no ar”, configurando a comicidade do *meme*. Além de poder ser utilizado em aulas de LI, o referido texto poderia ser empregado em aulas de química. O referido *meme* foi retirado de Kirmiliene et al (2016), livro do 1º ano, elencado como uma atividade de *warm up* (primeiro contato com os temas da unidade), na qual as singularidades do *meme* são explicadas. O restante da unidade fala das concepções de ‘amor’ através de trechos de músicas e pôsteres de filmes.

Imagem 2 - *Meme* (KIRMILIENE et al, 2016, p. 30)



No ensino de LE, os aspectos multimodais podem aparecer com maior frequência como forma de auxiliar o texto verbal. No entanto, um dos maiores problemas nesse aspecto é, ainda, fazer com que professores e alunos reconheçam as imagens como texto, como parte das atividades que estão dispostas para incitar a criticidade e a criatividade dos alunos. Essa afirmação pode parecer uma crença ultrapassada, mas nossa experiência em sala de aula, com diferentes públicos e faixas etárias, assevera que maiores esforços em difundir multiletramentos são necessários. Jewitt (2008, p. 255) salienta que uma abordagem que se considere multimodal deve atentar para a representação dos aprendizes em diferentes lugares da aprendizagem, preocupando-se com o conteúdo, a organização e a forma como esses são apresentados, pois não é algo que pode ser repassado, mas questionado e elaborado a partir do conjunto, do todo, que rodeia o estudante.

Como parte de nossa experiência profissional, não publicamos trabalhos sobre essa temática, avaliamos materiais didáticos nas duas últimas versões do PNLD (2014, 2018) de LI, em escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará. Percebemos que havia coleções interessadas em tratar da abordagem das imagens, configurando sua organização de forma didática e em comunhão com outros aspectos multimodais, enquanto havia outras que dispunham do artifício de usar imagens como enfeites para completar a página. Todavia, reconhecemos que o material didático é apenas uma ferramenta e que o papel do professor em sala de aula é que faz a diferença, como já foi atestado nos trabalhos de Vasconcelos (2012), Nunes (2016) e Silva (2016).

É importante frisarmos que os estudos em multimodalidade costumam estar ligados aos estudos sobre multiletramentos, em especial o letramento crítico e multimodal (SILVA, 2016; FREITAS; LIMA, 2019) e o letramento visual (NUNES, 2016; BARBOSA, 2017,

SILVA, 2016). Por nossa vez, consideramos que qualquer forma de trabalho com letramento é um modo de trabalho crítico, que busca fazer o aluno pensar e ser protagonista de seu aprendizado e de suas reflexões, considerando aspectos culturais, ideológicos, sociais e econômicos. Na próxima seção, tratamos de alguns desses trabalhos e outros, voltados aos materiais didáticos.

2.3 Multimodalidade e materiais didáticos

Antes de tratarmos das relações entre a multimodalidade em pesquisas e em estudos com os quais nos deparamos, relativos a temática da análise e da elaboração de materiais didáticos, é crucial citarmos a BNCC (BRASIL, 2018), que traz indicações sobre habilidades de trabalhos com diferentes linguagens e modos semióticos. Esse documento, publicado em 2018, é de cunho normativo, organizado em comunhão com o que foi previsto na constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e também no Plano Nacional de Educação (2014). Ele foi sistematizado de forma plural, por diversos especialistas das áreas educacionais, com o propósito de unir saberes e competências partilhados em todas as esferas da educação – infantil, fundamental, médio –, seja ela privada ou pública, para equiparar o acesso à fonte de educação para todos. O termo competências é assíduo em todo o documento, definido da seguinte maneira:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08)

Há competências gerais, dez no total, concatenadas, voltadas para o conhecimento intelectual, emocional e particular dos indivíduos, pensando-se na convivência coletiva e plural. O conhecimento dos valores culturais, sociais e artísticos são frisados, assim também, como os científicos, os linguísticos e os tecnológicos. O documento lista as competências gerais da educação básica, considerando as especificidades de cada âmbito educacional. O Ensino Médio apresenta quatro áreas do conhecimento (Quadro 2). Nomeadamente nossa pesquisa tem laços com a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (LCT), na qual está inserida a LI.

Áreas do conhecimento – Ensino Médio			
Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Artes	Matemática	Biologia	Filosofia
Educação Física		Física	História
Língua Inglesa		Química	Geografia
Língua Portuguesa			Sociologia

Quadro 2 – Áreas do conhecimento e suas supostas disciplinas

Fonte: Elaborado pela a autora.

Em respeito à Lei nº 13.415/2017, as disciplinas de Português e Matemática devem ser ofertadas, obrigatoriamente, em todos os anos do Ensino Médio. Além disso, a BNCC traz um rol de habilidades, especialmente, desenvolvidas para elas, sem indicar em qual ano elas devem aparecer. Um dos enfoques da normativa para a área LCT é “a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 470), o que levaria aos profissionais dessa área a voltar sua atenção para a “análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 478). No que confere às competências, temos um total de sete, todas correlacionadas, o que possibilita uma abordagem interdisciplinar. Cada competência porta habilidades específicas, totalizando vinte e sete, que podem ser aplicáveis às áreas do conhecimento de LCT. Contudo, a disciplina de Língua Portuguesa tem habilidades específicas, exclusivas, contabilizando cinquenta e três. Elas são descritas e associadas às sete competências gerais.

No tocante a LI, é oportuno sublinharmos o Art. 35-A § 4º da LDB, que define essa LE como obrigatória no Ensino Médio. Por sua vez, a BNCC ressalta que a LI tem caráter mundial, o que admite diferenças culturais, históricas, sociolinguísticas e grande notoriedade no uso da língua em NTIC. A função da LI no Ensino Médio deve ser a 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 – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. (BRASIL, 2018, p. 476)

Dentre as habilidades catalogadas e propostas pela BNCC, reportamo-nos a primeira competência, que é composta por sete habilidades, a saber, no quadro 3:

Quadro 3 – Habilidades da competência específica 1

Códigos¹⁵	Habilidades
(EM13LGG101)	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102)	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG103)	Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
(EM13LGG104)	Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105)	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: Elaborado pela a autora.

Chamamos a atenção do leitor para as habilidades acima, pois consideramos que elas traduzem, em certa instância, o que esperamos que os materiais didáticos sejam capazes de oferecer aos estudantes e docentes que os utilizam. Professores em formação, como nossos informantes, devem tomar essas habilidades em consideração quando buscarem elaborar seus materiais didáticos, para tentar atingir a sua audiência em diferentes linguagens – abordando diversos processos semióticos, acionando os multiletramentos, tratando ideologias e visões de mundo conflituosas – o que poderá proporcionar a compreensão dos funcionamentos da língua, esteja ela escrita, falada ou traduzida em imagens, símbolos ou gestos.

Em relação aos materiais didáticos, é inegável que o desenvolvimento dos livros didáticos de LE têm obtido mudanças significativas, em vários aspectos (SILVA, 2017; VILAÇA, 2010; SILVA, R.C. 2010, 2017; LIBERATTI; MORAES, 2020), o que muito embora não sugere que eles tenham alcançado a primazia necessária para atingir todo o público que o consome. É por esse motivo que, nessa seção, abordamos pesquisas e estudos relacionados ao trabalho com livros didáticos e materiais didáticos, em geral, porque esses são

¹⁵ Os códigos foram retirados da BNCC: Ensino Médio (EM), habilidades descritas (13), linguagens e códigos (LG), primeiro número define a competência (1), dois últimos números indicam a habilidade (01). (BRASIL, 2018, p.34)

os objetos que servem como modelo para que novos docentes iniciem a adaptar materiais para as suas aulas, pois fizeram parte de toda a sua vida como discentes e acompanharão o percurso desses professores no decorrer de suas carreiras.

Ponderamos juntamente a Leffa; Costa; Bevilaqua (2019) quando ressaltam que por muito tempo o professor foi criticado por tentar produzir seu próprio material, como se tal ação estivesse relegada apenas aos especialistas, que muitas vezes desconhecem a realidade da sala de aula. Concordamos que existem pontos negativos como a carência de tempo, revisão e preconceitos ideológicos (LEFFA; COSTA; BEVILAQUA, 2019; HOWARD; MAJOR, 2004) que podem dificultar a elaboração de materiais exequíveis e adaptados às diversidades de público. Contudo, enfatizamos que o professor, principalmente aquele em formação, deve estar preparado para as eventualidades do magistério, ele deve ser capaz de refletir sobre as necessidades de seus alunos. Como salienta Scheifer (2009, p. 42):

Entende-se que é a partir desse empreendimento de reflexão crítica que a competência profissional, que permite ao professor explicar o que faz, empoderando-o para lidar com seu próprio desenvolvimento profissional e tornar-se agente de mudanças.

A título de exemplo, podemos citar o caos pandêmico, que teve início em 2020, os docentes tiveram que aderir, com urgência, ao uso de NTIC para criar aulas em formato remoto, atendendo às necessidades de seus alunos e pensando, também, nas formas de acesso à internet que estavam disponibilizadas ao seu público. Essa realidade fez com que docentes tivessem que adaptar materiais e métodos para melhor comportar as demandas urgentes.

No tocante aos pontos positivos da elaboração autoral de materiais didáticos, podemos citar o conhecimento de suas turmas e estudantes, além da inserção na comunidade escolar, ideológica, social e muitas vezes, o conhecimento da situação econômica daquele meio. Ademais, aludimos ao prazer da elaboração e da autoria de seus materiais:

Um aspecto positivo não destacado na literatura é o prazer do professor na produção de seu próprio material de ensino, que pode contribuir para o desenvolvimento e manutenção de um ambiente favorável na sala de aula. O professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele. (LEFFA; COSTA; BEVILAQUA, 2019, 182)

Destarte, defendemos que o ensino superior deve preparar professores em formação para essa atividade do magistério, e, por isso, ressaltamos a oferta de nossa oficina sobre multimodalidade e elaboração de materiais didáticos. Acreditamos que essa ação será benéfica nas futuras carreiras docentes de nossos estudantes e como atesta Freire (1996, p.145) é

necessário “entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”. A experiência no magistério, em seus diversos aspectos, está intrinsecamente ligada a fatores sociais, acadêmicos e a forma como eles, professores em formação, aperfeiçoaram as práticas professorais às suas realidades (TARDIFF, 2012; AQUINO; TONELLI, 2017).

Sobre a definição de materiais didáticos, subscrevemos ao que propõem Tomlinson (2004) e Salas (2004) quando afirmam que materiais didáticos podem ser qualquer recurso que viabilize o ensino e a aprendizagem de professores e alunos, respectivamente.

A seguir, elencamos algumas pesquisas que apoiam a nossa visão sobre os materiais didáticos e a sua funcionalidade em sala de aula. Silva (2016), por exemplo, buscou investigar como o professor de LI faz uso do livro didático com vistas à promover o letramento visual e multimodal crítico. Para tanto, a autora analisou dois volumes da coleção *Alive!*, utilizado no Ensino Fundamental, além dos direcionamentos indicados pelo livro. Em seguida, promoveu um curso de formação sobre letramento visual para docentes, aplicou questionários e assistiu às aulas de uma professora. O curso de formação em letramento visual e aspectos multimodais foi oferecido à docente, como forma de avaliar se os conceitos vistos poderiam colaborar de alguma forma, em sua postura, quando no emprego do livro didático em suas aulas. Silva (2016) descobriu que o manual do professor abordava facetas da multimodalidade, letramentos – em especial, o digital e o visual –, mas que não havia um direcionamento mais explícito à prática. Em relação às atividades, no decorrer dos volumes analisados da obra supracitada, não foi possível perceber um trabalho robusto relacionando questões sobre textos imagéticos e aqueles, prioritariamente, verbais. Infelizmente, “o que impera é o ensino através da imagem, ou seja, para trabalhar aspectos puramente linguísticos, em detrimento de um ensino sobre a imagem, cuja análise se voltaria para os significados representados” (Silva, 2016, p. 299), fazendo com que o imagético ainda opere em segundo plano, mesmo quando as imagens representam a realidade. Como pontos positivos do material estão: interdisciplinaridade, glossário, incentivo a autonomia dos alunos e abordagem de diferentes gêneros discursivos. No entanto, a autora afirma que esses podem ter sido alguns dos fatores que fizeram com que seus informantes admitissem que o livro está acima do nível linguístico de seus estudantes.

Já em relação aos questionários aplicados, Silva (2016) observou que os professores ainda compreendem os usos da imagem como tradutórios, isto é, como uma maneira de falar o mesmo que o texto escrito. Isso reflete que aspectos críticos, ideológicos e multimodais eram

deixamos de lado. Em relação a prática pedagógica da professora, que aceitou ter suas aulas assistidas, foi interpretado que “as imagens continuam a enfatizar o estudo da estrutura da língua escrita, como por exemplo, a tradução de vocabulário, largamente explorado, em detrimento de um trabalho sob uma perspectiva macro de análise.” (p. 301). Apesar da informante ter mostrado interesse pelos conceitos abordados no curso de formação, quando o livro indicava o trabalho com imagens, ou quando certa imagem poderia ser explorada melhor, não houve mudança em sua prática. Como ações futuras, a autora incentiva novas pesquisas sobre o letramento visual, em sala de aula e com o livro didático, apesar das dificuldades em se fazer investigações na escola.

Outra pesquisa que nos chamou atenção foi o trabalho empreendido por Carvalho (2016), principalmente, por tratar de materiais didáticos que poderiam ser aplicados ao ensino remoto, considerando o período pandêmico pelo qual passamos. Também é válido ressaltar que a análise de materiais voltados para a EaD deveria ser mais frequente, o que evitaria que professores e alunos tivessem tanto temor e dúvidas, em respeito à sua credibilidade e sua funcionalidade, sobre o ensino em plataformas digitais. A autora inquiriu como funcionavam as ocorrências de composições multimodais (imagens e textos como um enquadro único) em material instrucional do Curso de Letras-Inglês da UFC, na modalidade de EaD; e também descreveu como os alunos interpretaram os usos daquele tipo de composição. A pesquisadora descobriu que as composições multimodais, em sua maioria, tinham, apenas, teor decorativo. De 761 ocorrências catalogadas e analisadas, escassamente, 88 tinham alguma função necessária e significativa à promoção da aprendizagem. Além disso, embora os alunos apreciassem o material didático, a generalidade dos textos multimodais não tinham como finalidade o ensino da LI. O maior problema foi a carência de direcionamentos, “a questão é que não existe orientação para a leitura ou sistematicidade de uso para que alunos possam desenvolver suas habilidades de leitura multimodal” (CARVALHO, 2016, p. 218). No ambiente virtual os alunos, geralmente, têm acesso ao material didático de forma assíncrona. Ele pode ser descarregado em seus computadores, quando em formato pdf, ou devem ser acessados, sempre, através de uma plataforma digital. A questão é que tutores e professores de disciplinas não estão disponíveis em todos os momentos, o que reafirma a necessidade de ter um material que, realmente, possa instruir, chamar a atenção dos alunos para todos os recursos contidos naquele material. Como destacado pela autora, muitos alunos habitam em sítios, em locais de difícil acesso, portanto, muitas vezes, não há outros materiais que não seja aquele disponibilizado pelo professor. Os resultados de Carvalho (2016) reforçam a necessidade de

sermos vigilantes aos materiais aos quais utilizamos em sala, seja ela presencial ou remota. Os produtores desses materiais devem estar atentos às variações linguísticas; aspectos culturais, socioeconômicos, históricos e ideológicos da comunidade a qual o curso se porta. Obviamente, um material não poderá ser produzido, especificamente, para cada indivíduo, contudo, quanto mais heterogêneo, mais chances ele tem de incluir um maior grupo.

Em Assunção (2014), o cientista tratou de “analisar as estratégias e o processo de construção de sentido na leitura de infográficos em língua inglesa por alunos de nível superior” (p.08). Julgamos importante contar com os resultados do autor, pois prevemos que nas composições multimodais elaboradas pelos participantes de nossa pesquisa, encontraremos infográficos. Atualmente, esse gênero é bem difundido como forma de imagens, em vários instrumentos de comunicação, televisão, jornais impressos e *online*, e redes sociais, de acordo com nossa experiência leitora. Há, igualmente, *websites* específicos para a sua criação, como o *Infogram*, o *Vennage*, o *Canva* e o *Easelly*, esse último já oferece *templates* prontos para a edição do usuário, entre outros. Para compor seu *corpus*, o autor ministrou uma disciplina, 68h/a, no Curso de Letras-Ingês da Universidade Estadual do Ceará, que tratou de conceitos introdutórios sobre a Multimodalidade e o estudo dos infográficos. Na disciplina, os participantes responderam a dois questionários, a um teste de proficiência, e tiveram as aulas gravadas. Além da Multimodalidade, o pesquisador teve como suporte os estudos da GDV, dos multiletramentos, das estratégias de leitura e do gênero do discurso. Dentre as características que facilitaram a compreensão dos alunos, quando na leitura e análise dos infográficos estiveram:

“o conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado, a canonicidade semântica, a presença de metáforas imagéticas, a ambiguidade semântica, a familiaridade do leitor com o gênero textual, a familiaridade do leitor com a língua inglesa e a capacidade de o leitor de identificar as ideias mais importantes do texto” (ASSUNÇÃO, 2014, p. 08).

A falta de conhecimento linguístico em LI fez com que alguns alunos fizessem maior uso das imagens dispostas nos infográficos, como forma de fechar as lacunas deixadas pela pouca proficiência. Por outro lado, aqueles com maior nível linguístico leram as imagens com menos frequência. No que toca as estratégias de leitura, as mais utilizadas foram: a síntese, a inferência, a tradução, o automonitoramento e a transferência. Concordamos com Assunção (2014) que o uso de infográficos, gênero que traz os modos linguísticos e imagéticos de maneira integrada, são uma fonte de textos que permitem ao professor a elaboração de diversas atividades, proporcionando dinamicidade nas aulas de LE.

Nunes (2016), por sua vez, analisou abordagens de leitura, com foco no imagético, em três línguas (Português, Espanhol e Inglês) a partir de aulas assistidas, de três professores, em uma escola pública. Um dos objetivos do pesquisador foi investigar como “nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural de leitura é explorado o componente visual, especialmente, o letramento visual nas aulas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras” (p. 106). Destacamos os resultados referentes à LI, os quais atestaram que as imagens pareciam inexistentes ao professor, em alguns momentos; que fatores socioculturais poderiam ter sido trabalhados vinculados ao letramento visual, mas não foram promovidos; e que o letramento visual foi estimulado, apenas, em contexto relacionado ao encontro de informações. O autor constatou que o espaço voltado ao trabalho com as imagens fica em segundo plano, assim como aconteceu com Silva (2016), ou é inexistente. Todavia, o pesquisador afirma que os participantes de sua pesquisa mostraram ter consciência da necessidade de um trabalho concomitante entre o verbal e o não-verbal, e que compreendiam as imagens como texto, quando responderam a um questionário sobre a temática, ao fim de todas as observações das aulas. O material didático mais utilizado foi o livro didático de cada uma das línguas, fornecidos pelo programa FNDE, embora, como mencionado anteriormente, as imagens e outros recursos imagéticos foram deixados de lado.

Apesar de fazermos coro ao que foi reportado por Nunes (2016), salientamos a imprescindibilidade de investigarmos se futuros docentes, em especial de LI, têm consciência do papel norteador dos aspectos multimodais ligados àqueles dos multiletramentos, que devem aparecer em sua elaboração de materiais didáticos. Pois, em diversos momentos da carreira dos educadores, será necessário que eles produzam materiais, seja porque o livro didático não atende às carências de seus alunos, seja porque não há material disponível para suas aulas, por algum motivo. E, além disso, nossos informantes podem ser considerados nativos digitais, isto é, sempre tiveram contato com mídias e ferramentas digitais, o que pode facilitar a inserção de novas linguagens em seus materiais. Acreditamos que esse fator, pode ser diferencial em suas carreiras.

O trabalho de Vasconcelos (2012) traz a distinção de analisar nos livros didáticos a ideologia de seus produtores, que indiretamente influenciam os seus leitores, além dos recursos multimodais. A autora optou por focar em atividades de compreensão leitora que abordassem uma representação social da mulher, em várias coleções de livros de LI, escritos por brasileiros para o Ensino Médio. À época, a maioria dos materiais disponibilizados nas escolas públicas, eram volumes únicos. Em relação às indicações de trabalho direcionados pelo manual do

professor, foi constatado que o texto imagético era visto como um mero artefato que deveria auxiliar a leitura verbal ou funcionar como um aspecto da pré-leitura, não merecendo questionamentos a seu respeito. É importante citarmos esse trabalho, para compreendermos as vitórias obtidas por todos (professores, pesquisadores, estudantes e a comunidade, em geral) com a visível melhoria nos livros didáticos de LI.

Sobre como a relação entre imagem e texto acontecem, Vasconcelos (2012, p. 102) afirma que existe “o predomínio da relação de complementariedade, sendo que o modo visual está a serviço do modo verbal”, seguindo uma hierarquia de subalternidade. Mesmo quando a mulher é representada em contextos sociais, não há questões ou direcionamentos nas atividades, que apontem para um trabalho voltado para a leitura das imagens e a sua expressividade social e cultural. Contudo, quando a mulher era retratada, em papéis de importância dentro da sociedade, no mundo do trabalho, não havia diferenças daqueles representados por homens, o que pode apontar “para uma representação dos gêneros de maneira mais igualitária [...] pois não reafirma estereótipos dos homens e das mulheres com relação ao tema do trabalho e da atuação em causas sociais” (p.103). Por outro lado, em textos ligados a temáticas do comportamento, a mulher foi vista como frágil.

Com vistas ao trabalho com a Multimodalidade na esfera educacional do Ensino Superior temos Barbosa (2017), que averiguou a ligação entre as habilidades comunicativas do ver com a do ler, seguindo os pressupostos da GDV, para analisar composições multimodais em formato impresso. A autora trabalhou com alunos do curso de licenciatura em LI, da Universidade Federal do Piauí. Primeiramente, uma oficina de leitura foi ofertada aos estudantes, abordando conceitos da GDV em atividades de leitura com múltiplos gêneros multimodais. As respostas dessas atividades, relacionadas as composições vistas pelos alunos, compuseram o *corpus* de sua pesquisa. Barbosa (2017) percebeu que as categorias de análise da GDV são cruciais para o trabalho com o texto verbal e não-verbal. Contudo, a autora destaca que a obra é deficiente, pedagogicamente, ficando atrás do modelo proposto por Callow (2013), o método *show me*, proposta de cunho metodológico-pedagógico elaborada para fomentar o letramento multimodal crítico. Acreditamos que o emprego da GDV pode propiciar ótimos resultados, a depender dos objetivos do pesquisador e da maneira escolhida para ser abordada, o que, também, é concordado pela autora. Sem um contingente de exemplos, suficientes, pode ser um pouco frustrante para os alunos que estão a ver os conceitos pela primeira vez. Além disso, foi constatado que o hábito de ler a imagem integrada aos textos verbais fez com que os alunos adquirissem um jargão específico que facilitou a discussão sobre as composições

multimodais em sala. Ademais, a compreensão, mesmo que básica das metafunções da GDV propiciou uma leitura mais crítica, instigante e atenciosa aos aspectos multimodais dos textos. Um dos fatores colaboradores para o sucesso da intervenção pedagógica foi a escolha de diversos gêneros multimodais.

2.4 Gramática do Design Visual

Frente ao grande volume de informações ao qual estamos expostos diariamente, pelas variadas manifestações midiáticas audiotelvisivas, jornalísticas, em redes sociais e pela enorme disseminação de informações falsas (*fake news*), ultimamente, é de suma importância que nos voltemos ao estudo imagético. De acordo com o francês, Roland Barthes (1977), a imagem apresenta muitos sentidos, mantém um teor polissêmico, funciona como uma fonte de significados e transporta o seu observador por um canal seus múltiplos modos de ocorrência. Textos imagéticos, assim como textos verbais, reportam o momento histórico, social, cultural, econômico e político de uma sociedade. Considerando essas características contributivas para a elaboração de imagens por seus produtores, ou designers, vejamos a Imagem 3:

Imagem 3 – Uma escolha muito difícil¹⁶



A imagem 3, primeiramente publicada na conta do *Jornal Estadão*, no *Twitter*, traz a estampa de uma lata de leite condensado, da marca *Nestlé*, e ao lado a logomarca do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), órgão ligado ao Ministério da

¹⁶ Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/caiu-na-rede-leite-condensado-cnpq/>. Acessado em 26/01/2021.

Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, responsável pelo incentivo à pesquisa científica no Brasil. Uma segunda fonte adicionou os valores 15 e 22 milhões, abaixo das duas imagens. Leitores desatentos ao contexto político brasileiro, do fim de janeiro de 2021, terão dificuldade em compreender o significado dessa composição imagética. Em reportagem publicada pelo *Metrópoles*¹⁷, uma página de notícias do Centro-Oeste, o fato do chefe do executivo brasileiro ter gasto 15 milhões de reais com a compra de leite condensado chamou a atenção de internautas. Outro ponto de revolta é a discrepância entre os valores voltados à pesquisa nacional, 22 milhões para todas as áreas da ciência no ano de 2021, e 15 milhões utilizados com o ingrediente supracitado, em 2020. Rapidamente, outros textos imagéticos, majoritariamente *memes*, foram compartilhados a nível viral, em redes sociais, (Imagem 4), gerando releituras da notícia. A seguir, exibimos dois exemplos, compondo uma colagem feita por nós.

Imagem 4– Releituras em *memes*¹⁸



Na imagem à esquerda, o nome do produto foi modificado com um jogo de palavras entre o nome do presidente Jair Bolsonaro e o do produto, como uma forma paródica. Há jargões populares do político “Táoquei”, “mamata” – de “Acabou a mamata”, e a referência ao medicamento Cloroquina, indicado por Bolsonaro como tratamento para o Coronavírus. No entanto, de acordo com especialistas e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), o medicamento não tem eficácia. À direita, o produto aparece com suas características

¹⁷ Disponível em: <https://www.metropoles.com/>. Acessado em 26/01/2021.

¹⁸ As imagens foram retiradas da rede social Facebook (em 26/01/21), por seu teor viral, não há como saber quem as compôs ou quem as compartilhou primeiro.

corriqueiras, no entanto, em um fundo laranja, fazendo referência a um possível caso de corrupção ligado à família do presidente e ao seu ex-motorista Fabrício Queiroz. A partir dessas manifestações, acreditamos que ser letrado visualmente é ser capaz de refletir sobre o que se vê e o que se lê. É uma forma crítica de se avaliar como as imagens modificam e conferem sentidos, é compreender como aqueles que as produzem desejam que elas sejam vistas e lidas, é admitir que uma ideologia está contida ali, inserida em uma cultura e em uma sociedade e que os aspectos dessas são necessários para se compor o sentido de textos imagéticos. Uma das formas de letramento que é acionada, em tais contextos, é o visual.

Estudiosos têm levantado as seguintes características, na tentativa de chegar a uma definição dessa vertente de letramento: é um tipo de competência, habilidade utilizada para interpretar textos, considerando os paralelos entre a linguagem verbal e a linguagem visual (AVGERINOU, 2009, p.29). Bamford (2003, p. 01), por sua vez, admite que o letramento visual:

¹⁹envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para poder interpretar o conteúdo de imagens visuais, examinar o impacto social dessas imagens e discutir o propósito, a audiência e a propriedade. Inclui a capacidade de visualizar internamente, comunicar visualmente e ler e interpretar imagens visuais. Além disso, os estudantes precisam estar cientes dos usos manipulativos e implicações ideológicas das imagens. O letramento visual também envolve fazer julgamentos da exatidão, da validade e do valor das imagens. [...] Para ser um falante eficaz no mundo de hoje, uma pessoa precisa ser capaz de interpretar, criar e selecionar imagens para transmitir uma série de significados.

Ou como destaca Callow (2013) é através de nossos olhos que tomamos conhecimento daquilo que nos rodeia, no entanto, só compreendemos o que nos é exposto, quando acionamos nossos conhecimentos de mundo para enxergarmos o todo a nossa frente.

O trabalho com a GDV está associado às práticas do Letramento Visual, isto é, a forma como imagens e outros recursos visuais são utilizados para permitir a comunicação, a aprendizagem e as competências críticas de falantes e leitores. Em outras palavras, a habilidade de ler textos visuais “envolve a capacidade de compreender, produzir e utilizar imagens

¹⁹ “[Visual literacy] involves developing the set of skills needed to be able to interpret the content of visual images, examine social impact of those images and to discuss purpose, audience and ownership. It includes the ability to visualise internally, communicate visually and read and interpret visual images. In addition, students need to be aware of the manipulative uses and ideological implications of images. Visual literacy also involves **making judgements** of the accuracy, validity and worth of images. [...] To be an effective communicator in today’s world, a person needs to be able to interpret, create and select images to convey a range of meanings.”

culturalmente significativas, objetos e ações visíveis” (FELTEN, 2008, p. 60).²⁰ A reboque do que foi dito acima, lembramos Vieira (2007, p.29), que advoga a relevância de tratarmos os atributos intrínsecos das imagens, que comunicam aspectos das “relações sociais, além de fatos, estado de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir”.

Entendemos que a compreensão das formas e modos de como as imagens são dispostas no material didático, primordialmente naquele de LI, funcionam como uma totalidade, como uma composição multimodal. Assim, faremos uso da metodologia proposta por Kress; Van Leeuwen (2006), através da GDV, para analisarmos a composição de unidades didáticas, elaboradas por futuros professores, considerando as metafunções propostas pelos autores. Apesar de associarmos a palavra gramática com um aparato de regras prescritivas, os autores da GDV afirmam que ela se ocupa em descrever as ações de um grupo, de uma cultura, especificamente, a ocidental.

A GDV é uma proposta de Kress; Van Leeuwen de colaborar para a sistematização das análises e estudos da imagem e de seus aspectos dentro de um conjunto, isto é, em relação aos outros aspectos linguísticos como o verbal, descrevendo-os a partir de uma gramática e de uma sintaxe singular. Assim como Halliday [1985] (2014) os autores postulam que as imagens fazem parte da construção do mundo, através de seu aspecto social, que como a língua, elas criam relações com os indivíduos.

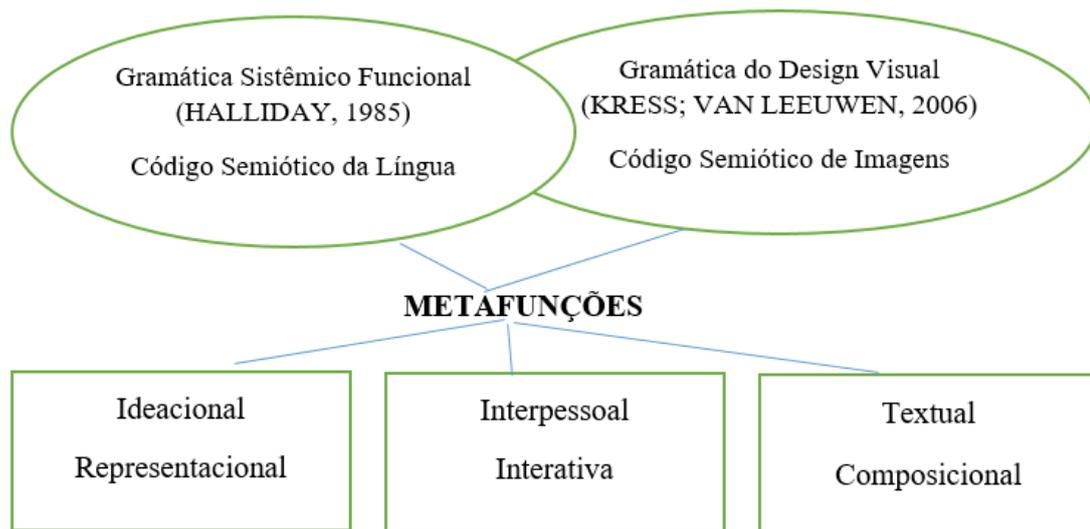
Tanto o modo escrito quanto o imagético, têm seu lugar de importância trabalhando em conjunto ou separadamente. É válido ressaltar que ambos os autores da GDV participaram do NLG, discutindo sobre as novas formas de letramento, cunhando o termo multiletramentos (*multiliteracies*), discutido em uma seção anterior.

Como teorias derivadas da LSF, a multimodalidade e a Semiótica Social mantêm vínculos de base semiótica e linguística com a teoria hallidayana. Essa teoria vê a língua como um sistema do uso, no qual cada parte do sistema admite uma funcionalidade entrelaçada por seus participantes através do seu arranjo em diversos contextos, “uma língua é um recurso para a produção de significado, e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolha” (HALLIDAY, [1985] 2014, p. 23). Nessa linha de raciocínio surgem as metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

²⁰ “Visual literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible actions.”

A *metafunção ideacional* divide-se em duas: a experiencial, responsável pela elaboração de um modelo de mundo, e a lógica, encarregada das múltiplas formas de arranjos do léxico de uma língua. A *metafunção interpessoal* examina o modo, o papel discursivo dos falantes interagirem, como eles se portam durante as trocas comunicativas, os eventos de fala. Por fim, a *metafunção textual* se volta para o estudo do texto escrito e falado. Como não faz parte de nossos objetivos, não demandaremos maior espaço à descrição esmiuçada das metafunções de Halliday. O importante é estabelecer o vínculo desses conceitos com as metafunções empreendidas por Kress; Van Leeuwen (2006), que se relacionam àquelas de Halliday (1985): *a representacional, a interativa e a composicional*. Na Figura 2 vemos a vinculação de cada metafunção da LSF, e sua contraparte da GDV.

Figura 2 – Relação entre a LSF e a GDV



Fonte: Adaptado de Almeida (2009, p. 494)

Logo de início, na introdução, os autores frisam que a sua gramática é social. Isto é, ela considera um grupo específico e as suas práticas em relação ao uso de imagens. Ademais, o teor ‘geral’ da gramática é levantado, considerando a grande quantidade de manifestações visuais possíveis, especialmente com o estabelecimento do uso das NTIC modificando os modos de produção de imagens. Todavia, é essencial lembrar que ²¹“a linguagem visual não é [...] transparente e universalmente entendida; ela é culturalmente específica” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.4).

²¹ “Visual language is not [...] transparent and universally understood; it is culturally specific.”

A seguir descrevemos alguns conceitos da GDV, com base no que é proposto por seus autores.

A *metafunção representacional*, equivalente àquela ideacional na LSF, reporta-se ao modo como os participantes estão representados a partir de suas relações. Ela sofre uma divisão, podendo ser: **narrativa** (processos de ação, reação, verbal e mental), mostrando participantes empenhando ações, como uma sintaxe da imagem, tendo um vetor – linha direcional: \longrightarrow – que aponta a interação entre os participantes (pessoas, animais, lugares etc) na imagem. A extremidade da seta indica para quem o participante se direciona (Kress, Van Leeuwen, 2006); ou **conceitual** (processos classificacional, analítico e simbólico), categorizando os participantes por ordem de subordinação. Nessas relações não existem a presença de vetores, pois os participantes representados remontam a classes e estruturas.

Dentre as representações narrativas, nos **processos de ação**, temos a ocorrência **transaccional** (Imagem 5), pois há um participante que toma para si o papel de ator em relação ao outro que é a meta (*goal*), para onde o vetor aponta, ou não-transaccional, como veremos no próximo parágrafo.

Imagem 5 – Relação transaccional²²



Por outro lado, quando há apenas um participante, e a ação não se dirige a outrem, a nada, ou quando não conseguimos identificar o participante que é observado, dizemos que se trata de uma estrutura **não-transaccional**, como mostra a Imagem 6 (as setas foram inseridas por nós, para facilitar a compreensão do leitor). No entanto, se ambos participantes

²² Imagem disponível em: <https://www.trendsmat.com/twitter/tweet/1048041650516320256>. Acessado em 03/01/2019.

(interactantes) protagonizam a ação, isto é, ora são ator e meta ao mesmo tempo, qualificamos esse tipo de interação como **bidirecional**, como se vê na imagem 7. Em relações como a configurada nessa imagem, os participantes precisam ter traços humanos, pois seus olhares indicam a reação de um ao olhar do outro.

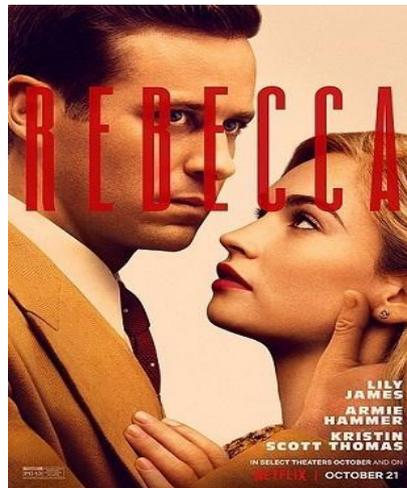
Imagem 6 – Relação não-transacional²³



Imagem 7 – Relação bidirecional²⁴



Imagem 8 – Processo narrativo de reação: reator e fenômeno²⁵



No que concerne aos processos de reação, teremos a caracterização de dois participantes, ou mais, na qual um dirige o seu olhar (reator) para o outro, que não retorna a

²³ Imagem disponível em: <http://robertoalmeidacsc.blogspot.com/2015/11/simone-beauvoir-e-destaque-na-revista.html>. Acessado 03/01/2019.

²⁴ Imagem disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-180314/>. Acessado em 03/01/2019.

²⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Poster_Rebecca_2020.jpg. Acessado em 03/10/2020.

ação (fenômeno), como acontece no pôster do filme Rebecca (2020) – Imagem 8, processo narrativo de reação transacional. Rebecca (reator) olha para o seu marido (fenômeno), mas ele não retribui a ação.

Ainda dentro das relações narrativas, temos outras duas categorias: os **processos mentais** e os **processos verbais**, (Imagem 9). A primeira delas diz respeito ao Experienciador e ao Fenômeno (*Senser e Phenomenon*), isto é, ao vetor que conecta participante e balões de pensamento; a segunda está endereçada aos vetores de diálogos, ligados aos participantes, aquele que diz e o seu enunciado (*Sayer e Utterance*).

Imagem 9 – Processos narrativos mentais e verbais²⁶



Na categoria **conceitual** temos uma ordem de classificação de processos, na qual a presença de vetores não aparece (KRESS; VAN LEEWEN, 2006). Existe a descrição dos participantes (classe, estrutura, significação) e os processos podem ser de forma **analítica** ou **simbólica**. No primeiro, existe uma relação entre parte e todo e subordinação, na qual o portador (*carrier*) se sobressai frente aos seus atributos possessivos, podendo ser um processo **estruturado** (um infográfico classificando os estados brasileiros do menor ao maior, por exemplo) ou **desestruturado**, não permitindo ao leitor uma distinção classificatória. No segundo – **simbólico** – há uma sugestão passada pelo que é atribuído ao participante, tornando o que ele é ou significa. Os processos podem ser **atributivos**, há o realce do participante; ou **sugestivos**, no qual não existem fatores ‘chamativos’.

Podemos interpretar a Imagem 10 da seguinte maneira, há três categorias de transportes (carro, bicicleta e ônibus), o infográfico põe em posição de superioridade o ônibus, pois é o único meio que consegue levar trinta pessoas ao mesmo tempo, relacionando a parte (ônibus) ao todo (meios de transporte mais eficazes por tamanho).

²⁶ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/442760207096415070/>. Acessado em 03/01/2019.

Imagem 10 – Processo conceitual analítico estruturado²⁷

Já, quando consideramos a Imagem 11, percebemos um exemplo de processo simbólico atributivo. O leitor nota, de forma clara e nítida o jogo de cores, preto e vermelho, que conferem maior expressividade e imponência ao participante, Darth Vader, famoso personagem da saga de filmes e livros *Star Wars*.

Imagem 11– Processo simbólico²⁸

²⁷ Imagem disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/25251069>. Acessado em 03/01/2019.

²⁸ Imagem disponível em: <https://pt.aliexpress.com/i/4001037690281.html>. Acessado em 03/01/2019.

A *metafunção interativa* trata das relações entre o que está na imagem, considerando participantes representados (pessoas, lugares e coisas), e o leitor, como participante dessas interações. Podemos dividi-la em quatro categorias: contato, distância social, perspectiva e modalidade. No **contato** temos a forma como o participante interage com o leitor, que também pode ser participante. Assim, pode ocorrer ou não, um vetor ligando o olhar do participante ao leitor, se houver, tem-se uma **demanda** (*demand*). Isto é, o participante espera alguma resposta interação por parte do leitor, como acontece em alguns quadros da série de histórias em quadrinhos do *Deadpool* (ver Imagem 12). O personagem interage com o leitor no papel, e a mesma ação foi trazida para o cinema, quando o personagem ‘fala’ com a audiência, quebrando a barreira da quarta parede, a tela. Caso isso não ocorra, temos uma **oferta** (*offer*), na qual o participante é o alvo da observação do leitor, é o caso da Imagem 6, na qual temos uma capa de revista, que traz a escritora Simone de Beauvoir. A direção de seu olhar não encontra o do leitor, ela não interage conosco, e, também não conseguimos saber, especificamente, para onde ela olha.

Imagem 12 ²⁹ – Interação com o leitor³⁰

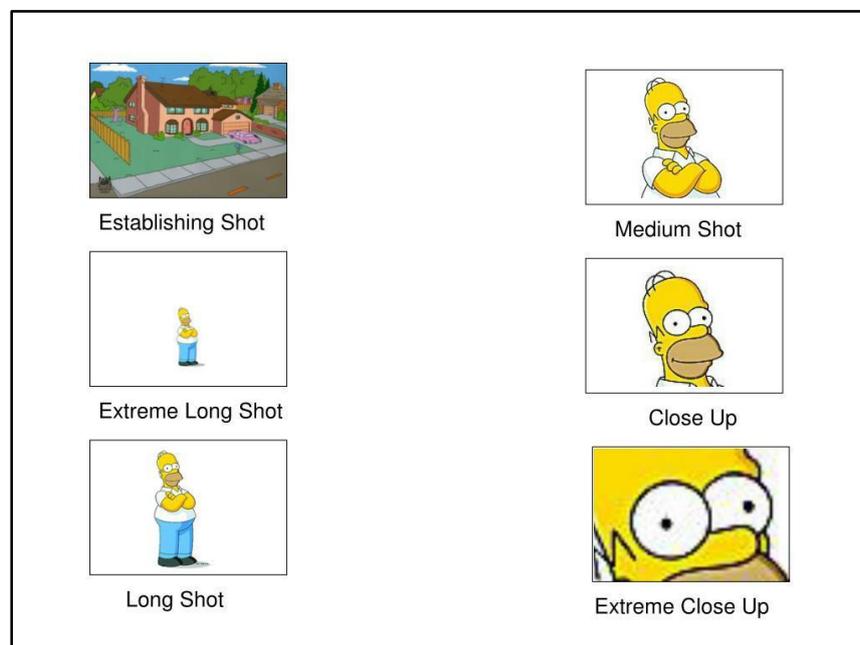


²⁹ Quadro 01-Deadpool: “Lá atrás no episódio 1”; Fantasma: “Você está falando comigo?”; Quadro 2 – Deadpool: “Não. Com eles”; Quadro 3 – Outros personagens: “Quem são ‘eles’?”; Deadpool: “Esqueça. É muito difícil explicar em um só quadro.”

³⁰ Disponível em: <https://legiaodosherois.uol.com.br/lista/10-personagens-dos-quadrinhos-que-quebram-a-quarta-parede.html> . Acessado em 05/02/2019.

Na **distância social**, voltamos nossa atenção para o enquadramento da imagem, se ela apresenta um plano fechado, estilo *close-up*, passando uma proximidade maior entre participante e leitor; no plano médio (*medium shot*) há mais informações dispostas na imagem, é possível ver metade do participante; no plano aberto (*long shot*) vê-se o participante por completo e até mesmo parte do plano de fundo. A imagem seguinte, 13, apresenta as formas de enquadramento e mostra uma brincadeira, apresentando outras formas de enquadramento exagerados, protagonizadas por Homer Simpson, da série *Os Simpsons*. No canto superior esquerdo, aparece uma foto estabelecendo o plano (*establishing shot*), na qual aparece a foto da casa de Homer.

Imagem 13 – Formas de enquadramento³¹



A **perspectiva** trata do ângulo em que os participantes aparecem, podendo ser frontal, oblíquo ou vertical. No **ângulo frontal**, os participantes são mostrados de frente para o leitor ou observador, existe um vetor direto ligando o olhar do participante ao daquele. No **oblíquo**, o leitor é como uma terceira pessoa que observa uma conversa, por exemplo, ele só vê o perfil do participante, esse não lhe endereça o olhar. Por fim, no vertical, o que está sendo representado para o leitor aparece em uma posição de poder, sendo disposto em um ângulo mais alto, e a sua postura também difere, chega a repassar um sentimento de arrogância, a nosso ver. Na Imagem 14, apresentamos uma montagem que fizemos com imagens de ex-presidentes americanos representando os três tipos de ângulos, respectivamente. Assim, a foto do ex-

³¹ Disponível em: <https://www.slideserve.com/siran/establishing-shot>. Acessado em 05/02/2019.

presidente Abraham Lincoln representa o ângulo frontal, seu olhar está endereçado ao leitor ou observador; a segunda foto traz o ex-presidente Barack Obama, na qual não percebemos um olhar direto, é como se houvesse um vetor saindo da sua linha de visão para uma terceira pessoa que não é o leitor; por último, temos outro ex-presidente, Donald Trump, em um pôster, como exemplo do ângulo vertical, ele olha por cima, de cabeça erguida, o leitor aparece em um ângulo inferior ao seu.

Imagem 14 – Ângulos: frontal, oblíquo e vertical³²



Já a **modalidade** é encarregada dos mecanismos que podem modificar, mais ainda, as imagens, de forma a expressar sentidos a partir do uso de cores, iluminação e brilho. Kress; van Leeuwen (2006) ressaltam que a modalidade não exprime verdades absolutas mas demonstra o que é aceito na sociedade como convenção, atendendo a valores culturais, sociais, políticos e econômicos. No quesito cores, encontramos as demarcações entre **saturação** (cor mais forte ou mais fraca), **diferenciação** (iluminação, escala de diferenciação de cores, podendo chegar ao monocromático) e **modulação** (brilho e luminosidade). Se analisarmos pôsteres de filmes, Imagem 15, à título de exemplo, depreendemos um jogo de cores e planos que conferem ao exemplar de *O Senhor dos anéis*, uma natureza quase celestial. O jogo luminoso em *O Cavaleiro das Trevas (The dark Knight)*, apresenta ao leitor uma construção de aventura e ação através do fundo preto-azulado, com o símbolo do Batman em alaranjado vermelho, como chamamos. No último pôster, temos *1917*, filme que retrata o percurso de um soldado na I Guerra Mundial. Os números compõem o todo da página, eles são preenchidos por uma das cenas do

³² As fotos foram encontradas separadamente e estão disponíveis nos seguintes sites, respectivamente: https://en.wikipedia.org/wiki/Abraham_Lincoln; <http://time.com/5082975/barack-obama-2017-book-music-list/>; <https://www.redbubble.com/people/galaxytees/works/18739765-donald-trump-nope?p=poster>. Todas acessadas em 05/02/2019.

filme, mostrando dois soldados se dirigindo para o pôr do sol, provavelmente, indicando a ocorrência de um novo dia para vencer, para continuar a ter esperança.

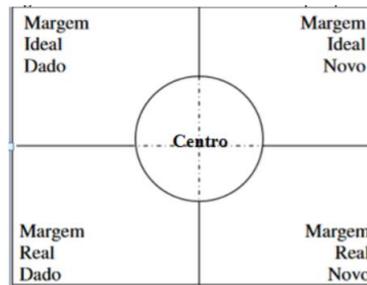
Imagem 15 – Modalidade: pôsteres de filmes³³



Por fim, a *metafunção composicional* busca tratar do arranjo de todas as formas, unindo as metafunções representacional e interativa, como meio de estabelecer sentidos. Dessa forma, a imagem é dividida em quadrantes, onde cada parte tem a sua devida importância. Primeiro, considera-se o que aparece à esquerda (**informação dada**) e à direita (**informação nova**). Em seguida, o topo que dispõe a informação fundamental da imagem (**ideal**), e a base (**real**), o que ela realmente é, ou o que foi entendido pelos seus criadores. Outro ponto a ser considerado é a **centralização** e a **marginalização** dos elementos dispostos. A Imagem 16 reflete a divisão de todos os conceitos elucidados acima. Já na Imagem 17, temos um infográfico sobre o vírus Zika, transmitido pelo mosquito da dengue que pode fazer com o bebê nasça com microcefalia, caso a mulher infectada esteja gestante. À esquerda mostra o que já conhecemos, principalmente o que aparece no canto superior, o transmissor da doença, enquanto à direita traz o que há pouco tempo era desconhecido pela maioria da população. A base dispõe as informações sobre os países já infectados e sobre o risco de ser infectado durante a gravidez; já o topo apresenta informações mais gerais. Se considerarmos o centro da figura, temos que a pessoa gestante toma para si nossa atenção:

³³ A colagem foi estruturada com imagens retiradas, respectivamente, de: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Lord_of_the_Rings:_The_Fellowship_of_the_Ring; https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Dark_Knight; https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:1917_poster.jpg. Acesso em 12/10/2020.

Imagem 16 – Metafunção composicional: divisão da imagem



(Fonte: Kress; van Leeuwen, 2006, p. 197)

Imagem 17 – Metafunção composicional³⁴

ZIKA VIRUS

MOSQUITO AEDES AEGYPTI
Donec eget fringilla erat. Quisque vitae tincidunt erat. Cras facilisis, urna placerat rutrum ornare, tortor elit, faucibus.

PLACES ZIKA SPREAD

DISEASE PREVENTION & CONTROL

MICROCEPHALY
Proin id magna et lectus faucibus imperdiet ultrices id ligula. Mauris faucibus, lorem et eleifend congue, nibh leo ultrices leo, eget dictum turpis odio eu nulla. Pellentesque accumsan sem metus, ac egestas nibh sceleridini in.

INFECTION DURING PREGNANCY
Donec eget fringilla erat. Quisque vitae tincidunt erat. Cras facilisis, urna placerat rutrum ornare, tortor elit, faucibus metus, eu vulpate ipsum erat vitae odio. Ut vehicula pellentesque tortor.

Nos parágrafos anteriores buscamos descrever as categorias da GDV que são importantes à nossa pesquisa. Uma vez que desejamos empreender a análise da Multimodalidade na produção de materiais didáticos produzidos por alunos em conclusão do curso de Letras-Português-Inglês, a GDV é uma das ferramentas mais aplicáveis.

³⁴ Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-v%C3%ADrus-e-gravidez-de-zika-image66636387> . Acessado em 05/02/2019.

2.5 – Síntese

No presente capítulo, ambicionamos expor os principais conceitos teóricos norteadores dessa tese e que nos darão suporte na ocasião de analisarmos os dados coletados.

Primeiramente, elencamos os princípios que estabelecem a pedagogia dos multiletramentos (2.1), e a sua capacidade de agrupar diferentes maneiras de letramentos para expandir o universo de conhecimentos que podem ser compartilhados com nossos alunos e interessados na área. Admitimos que toda forma de letramento deve trabalhar para a construção de leitores e falantes críticos, capazes de analisar o mundo a sua volta em contextos pragmáticos, situacionais e digitais. Embora aja uma divergência entre a nomenclatura empreendida por alguns autores, as características e o propósito dos multiletramentos advogam o mesmo fim, a nosso ver: o fomento de estratégias que interajam colaborativamente para compreendermos modos, linguagens e mídias em contextos econômicos, culturais, sociais, políticos e educacionais.

A seção 2.2 enfatizou o nascimento da Semiótica Social e seus enlaces teóricos com a LSF. Ademais, reportamo-nos aos conceitos sobre multimodalidade, parte significativa daquela área de estudos que nos confere a oportunidade de emitirmos juízos e análises sobre distintos modos semióticos e multisemióticos. Esses permeiam nossas vidas e contribuem para que possamos edificar sentidos em meio a complexidade de seus modos.

Em seguida, em 2.3 ponderamos sobre os estudos e pesquisas que uniram os conceitos da multimodalidade para avaliar e explorar diferentes materiais didáticos, em esferas educacionais do ensino fundamental, médio, superior e também no formato EaD, dessa última. Além disso, os documentos oficiais como as leis de diretrizes e bases e a BNCC foram lembrados, não esquecendo o enfoque de nossa tese.

Por fim, em 2.4, tivemos o cuidado de escolher múltiplos textos imagéticos para indicar os conceitos elaborados pela GDV, que nos possibilita analisarmos imagens com método e ordem, apesar da própria obra admitir não ser um documento prescritivo.

No próximo capítulo, versaremos sobre os passos metodológicos que configuraram na produção dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Expõem-se nesta seção os passos metodológicos que nos auxiliaram a sistematizar nossa pesquisa. Como aporte teórico-metodológico, lembramos o que é proposto por Lakatos (1991, 2003), Gil (2008), Bastos (2008) entre outros. Em seguida, dispomos as seções que compõem a organização da leitura desse trabalho, a começar pela caracterização da pesquisa (3.1), sua contextualização e de seus participantes (3.2), seus procedimentos para coleta e geração de dados (3.3), e suas categorias de análise (3.4).

3.1 Caracterização da pesquisa

Primeiramente, é válido acrescentarmos que nossa pesquisa busca trazer alguma melhoria para o ensino de LI nas escolas públicas da região do Cariri, localizada no Sul do estado do Ceará. Assim, concordamos com Ninin (2008, p. 17), quando explica que a pesquisa tem como função nas escolas, sejam elas de nível fundamental ou médio, colaborar para a promoção “de competências e habilidades relacionadas aos quatro pilares da educação: **aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender**³⁵.” No entanto, admitimos que o exposto pela autora, pode ser aplicado também na formação de futuros professores, uma vez que esses terão desafios para esquematizar as suas práticas pedagógicas. Tal pensamento vai ao encontro de nossos objetivos, pelo fato de tentarmos apontar novos caminhos para a produção de materiais didáticos pensando-se, principalmente, em uma conjuntura que possa aguçar o pensamento crítico de seu público.

De acordo com a classificação de Gil (2008) e Lakatos; Marconi (2003), incluímos nossa tese no campo das pesquisas explicativas e qualitativas, que, como afirma Bastos (2008, p.35) é através da descrição que “busca(mos) descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos”. Como nosso objetivo geral é investigar, de forma qualitativa, explicativa e interpretativa, como a multimodalidade contribui no processo de elaboração de material didático para o ensino de LI, através de materiais produzidos por alunos concluintes do curso de Letras Português-Inglês, sob o alicerce dos estudos da Multimodalidade e dos multiletramentos, é importante enquadrá-la também no âmbito das pesquisas aplicadas à educação. Neste ponto, lembramos Nunes (2016, p.52) que

³⁵ Grifo nosso.

elucida as múltiplas formas de construir uma pesquisa em Linguística Aplicada, considerando os objetivos, os instrumentos de análise e o tratamento dos dados propostos pelo pesquisador.

Dessa forma, admitimos o teor qualitativo da pesquisa que se faz necessário para compreendermos como futuros professores, estudantes em fase de conclusão do curso mencionado, apropriam-se de conhecimentos sobre multimodalidade e como eles põem em prática esses conhecimentos, considerando a realidade social em que vivem, pois como evidencia Kress; Van Leeuwen (2006, p. 34):

³⁶Se as escolas pretendem equipar adequadamente os alunos para a nova ordem semiótica, se elas não estão ali para produzir pessoas incapazes de usar os novos recursos de representação de forma ativa e eficaz, então, as antigas fronteiras entre o modo de escrever, por um lado, e o visual, por outro, precisam ser redesenhadas."

Lembrando Bogdan; Biklen (1994) podemos elencar cinco características para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas: (i) o ambiente natural serve de fonte, tendo o investigador como instrumento principal; (ii) são de caráter descritivo - podendo expor números e narrativas do que é observado; (iii) o processo é mais importante do que somente os resultados e o produto; (iv) a análise, geralmente, é indutiva – ou seja, o pesquisador cria suas conclusões a partir de dados observados; (v) a importância do significado - isto é, como a produção dos informantes, por exemplo, dão significado a determinado fenômeno.

Por outro lado, é válido ressaltar que o trabalho de ordem qualitativa pode ser classificado como um campo em si (DENZIN; LINCOLN, 2006). Considerando a sua capacidade de trespassar por várias áreas do conhecimento, podemos dizer que as pesquisas qualitativas:

[...] envolvem o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

No tocante às características interpretativistas, citamos Moita Lopes (1994), quando ressalta que o pesquisador deve levar em consideração a forma como os participantes veem o seu meio, o social, o lugar que os circunda, para que possa inferir juízos ponderando sobre os valores que perpassam a realidade dos informantes. Bauer; Gaskell (2013) acrescentam que o

³⁶ "If schools are to equip students adequately for the new semiotic order, if they are not to produce people unable to use the new resources of representation actively and effectively, then the old boundaries between the mode of writing on the one hand, and the 'visual arts' on the other, need to be redrawn."

aspecto social em uma pesquisa é relevante por considerar como os indivíduos veem e pensam sobre aqueles que os rodeiam. Sob o caráter qualitativo, apontamos Pope; Mays (1995), quando afirmam que o trabalho qualitativo corrobora para o entendimento de problemas sociais, estabelecendo um ponto de contato entre o que é estudado com as experiências e pontos de vista daqueles envolvidos.

3.2 Contextualização da pesquisa e de seus participantes

A presente pesquisa tem como contexto o ambiente universitário, do curso de Letras Português-Inglês da URCA. Desde que começamos nossa vida de magistério, acreditamos que a cada dia se faz necessário trabalharmos para uma melhor formação dos professores de nossas escolas públicas. Uma forma de fazer isso é colaborar para o aperfeiçoamento de futuros professores, desde a graduação, e, de certa forma, já incentivá-los a utilizar as estratégias e teorias estudadas na academia, em suas salas de aula. Trabalhamos com um grupo de alunos da disciplina de estágio supervisionado, cinco alunos, uma vez que os conceitos teóricos empreendidos podem beneficiar esses alunos em sua formação acadêmica e pedagógica. Ressaltamos que utilizamos, apenas, os dados daqueles participantes que se dispuseram a colaborar com nossa pesquisa. Alguns alunos assistiram aos encontros, porém, como ouvintes, sem produção a produção das atividades. Prioritariamente, pensamos em oferecer a oficina em LI, no entanto, a pedido dos alunos e para a nitidez de alguns conceitos teóricos, a oficina foi ofertada em Língua Portuguesa, mas mantivemos as exemplificações (textos escritos, imagens, infográficos etc) em LI. Isso demonstra que apesar de estarem no fim do percurso da graduação, os estudantes ainda carregam dificuldades linguísticas de sua formação em LI, que pode ser um fator engendrado pela educação básica e seus já conhecidos problemas.

O curso de Letras, da referida universidade, é de licenciatura plena, com duas habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa – 2.840 h/a; Língua Portuguesa e Língua Inglesa com as respectivas literaturas – 2.840 h/a. A data de autorização de habilitação do curso remonta aos 20 de abril de 1960, publicado no DOU de 13 de maio de 1960 do estado do Ceará. Graças à localização da universidade, bem no centro da região do Cariri, a instituição conta, comumente, com alunos dos estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba.

Em relação aos participantes, todos são estudantes do curso de dupla habilitação e estão em fase de conclusão de curso, necessariamente, nos últimos semestres (6º, 7º e 8º). Devido a diversas situações (trabalho, problemas familiares etc), alguns deles não estão no seu

semestre regular. Dentre os cinco que participaram da oficina, um já trabalha como professor de LI há pelo menos dois anos. O restante já trabalhou dando aulas particulares, de reforço escolar, durante um período menor que um semestre, e em programas de auxílio à docência. Para um dos participantes o curso de Letras é a sua segunda graduação, não tendo exercido a outra profissão, advocacia, anteriormente.

Os outros participantes da pesquisa, 18 estudantes, são os ingressantes no curso de Língua Inglesa. Eles responderam a um questionário³⁷, aplicado em novembro de 2019, relatando quais conhecimentos tinham sobre multimodalidade. Em geral, os informantes se encontravam na faixa etária de 18 a 30 anos, neste período acadêmico.

3.3 Procedimentos instrumentais para coleta e geração de dados

A pesquisa envolveu o trabalho com seres humanos, portanto nos foi necessário a submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética da referida universidade. Obtivemos aprovação do projeto em 07 de outubro de 2019, de acordo com o parecer de número 3.626.822. O parecer completo está disposto nos anexos (p. 197), ressaltamos que houve mudanças entre o título escolhido quando o projeto foi submetido e o título atual, por indicação da banca avaliadora.

Dentre os instrumentos utilizados temos: o PPP do Curso de Letras Português- Inglês da URCA, um questionário – aplicado aos estudantes ingressantes do curso e para os alunos concluintes, participantes de uma oficina –, outro questionário, pós-oficina, a oficina e os materiais didáticos elaborados pelos alunos durante a mesma. Sobre o PPP, informamos que ele é de 2013 e que nos foi disponibilizado pela chefia do Departamento de Letras e Literaturas, da referida universidade, em formato do *Microsoft Word*, totalizando 282 páginas. Consideramos essencial conhecermos a grade curricular que rege o curso para compararmos às respostas dos alunos concluintes.

Em referência ao primeiro questionário (Apêndice B), ele foi aplicado no fim do mês de novembro de 2019, para 18 alunos ingressantes do curso para sabermos se em suas jornadas escolares já haviam se deparado com os estudos sobre multimodalidade. Os alunos que participaram da oficina também responderam ao mesmo questionário, para que pudéssemos investigar a sua trajetória antes, durante e após a oficina. Primeiramente, julgamos necessário

³⁷ Ver Apêndice B – questionário 1.

indagar sobre os conhecimentos dos ingressantes para termos noção de sua formação na educação básica. Pesquisadores como Silva (2016) e Nunes (2016) voltaram-se para essa esfera da educação e dos estudos sobre letramento visual. Pressupomos que os estudantes ingressantes podem não ter tanto conhecimento imagético e sobre os termos dessa área, todavia, admitimos ser interessante avaliar quais respostas eles tentarão conjecturar. No que diz respeito aos estudantes concluintes, como supracitado, iremos comparar suas respostas com os achados em nosso objetivo específico (i). Já o questionário aplicado posterior a oficina foi crucial para inferirmos o alcance do que foi empreendido na oficina.

A oficina (*Elaboração de materiais didáticos em língua inglesa sob a ótica da multimodalidade* – Apêndice D) foi proposta como uma das atividades da disciplina de estágio supervisionado, dentro de sua carga horária teórica, respeitando-se as particularidades da universidade. Oferecemos um total de trinta horas-aula (30h/a), quinze horas-aula teóricas e a mesma duração para a produção de materiais, que puderam ser feitos em sala de aula, ou a disposição dos participantes. Os momentos de produção foram intercalados com os teóricos para facilitar a consolidação do que foi abordado em sala e também para sanarmos possíveis dúvidas dos participantes. A oficina ocorreu no primeiro semestre de 2020, e, devido a pandemia, algumas aulas e orientações sobre a elaboração dos materiais didáticos foram realizadas por meio remoto, através do *Google Meet* e do *Google Classroom*.

Ao fim dela, aplicamos outro instrumento de análise, um questionário³⁸ estruturado pós-oficina com questões subjetivas, contendo alguns questionamentos do primeiro instrumento e outros sobre o teor geral da oficina, seu funcionamento e a sua necessidade. Todos os participantes foram identificados por códigos para preservarmos as suas identidades e evitarmos possíveis constrangimentos (Ex: A1= aluno ingressante 1, AC1= aluno concluinte 1). Em seguida, reunimos os materiais didáticos produzidos pelos alunos para análise, considerando as categorias de análise a serem descritas na seção 4.4, pois acreditamos, que, assim, como Vieira-Abraão (2006, p.222), “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”. Devido ao uso de algumas imagens com direitos autorais, os materiais produzidos pelos participantes não estão dispostos nos anexos desse trabalho. Todavia, a contabilização de sua completude e as partes selecionadas para pormenorização estão acomodadas no capítulo de resultados.

³⁸ Ver apêndice C – Questionário 2 - pós-oficina.

Silva (2016), por exemplo, ressalta que em trabalhos futuros seria importante considerar a visão do aluno, e sua produção multimodal. A autora observou aulas de LI no ensino fundamental II. Nosso público difere, mas nosso objeto se aproxima do de seus estudos sobre a importância da multimodalidade no ensino de LI. Barbosa (2017), por outro lado, trabalhou com alunos no ensino superior, tendo como público alunos com variados níveis de proficiência em LI. A autora ofereceu um curso de 44 h/a, como parte de uma disciplina, sobre a GDV e o letramento visual para avaliar como os alunos leem as imagens. Em nosso caso, queremos oportunizar os futuros professores que estarão preparando e ministrando aulas para o ensino médio ou ensino fundamental. Pensamos que será uma forma de unir o conhecimento teórico, o qual terão durante a oficina, com a necessidade de uni-lo à prática que fará, ou já faz, parte de seu cotidiano.

Todo o material coletado foi analisado sob a ótica dos preceitos da multimodalidade e da GDV.

3.4 Categorias de análise

Buscamos analisar os dados de acordo com os objetivos específicos que foram elencados no primeiro capítulo dessa tese. Primeiramente, a partir da leitura das ementas das disciplinas do PPP, quantificamos a ocorrência de vocábulos ou expressões (ver quadro 4) comumente associados à Multimodalidade. Para tanto, empregamos a ferramenta de busca do *Microsoft Word*, o segundo passo foi ler todas as partes nas quais as ocorrências apareceram para confirmar seu uso e seu fim.

Quadro 4 – Projeto político pedagógico

Nº de ocorrências	Expressão ou vocábulo
	Multimodalidade
	Letramento(s)
	Multiletramentos
	Letramento visual
	Aspectos multimodais
	Gramática do design visual

Fonte: Elaborado pela a autora.

Como os participantes são da habilitação em LE, foi necessário voltarmos nossa atenção para as disciplinas em língua portuguesa também, uma vez que o curso é de habilitação dupla. Os conceitos que os discentes pudessem ter adquirido em tais disciplinas, poderiam influenciar suas respostas, de modo geral. Os resultados serão comentados e analisados no

capítulo dedicado às análises. Após essa etapa, disponibilizamos um quadro com os achados, disposto no capítulo seguinte.

A segunda parte diz respeito aos dados coletados nos questionários aplicados aos alunos ingressantes do curso, como forma de averiguar quais conhecimentos esses acadêmicos já trazem de suas vivências escolares. Sempre que possível, nos reportaremos às considerações teóricas feitas no capítulo anterior, como forma de empreender juízos sobre os dados encontrados. O mesmo questionário foi aplicado aos participantes em fase de conclusão, para contrapormos aos dados encontrados durante a análise das ementas das disciplinas do PPP. Caso os resultados indiquem que os alunos nunca tiveram conhecimento dos conceitos, aqui analisados, mas existam informações no PPP que contrarie essa informação, teceremos conclusões sobre esse evento.

Na terceira etapa de nossas análises examinamos os materiais didáticos produzidos pelos alunos sob a ótica de nosso aporte teórico, atentando para as composições multimodais ocorrentes, seguindo as metafunções expressas na GDV, detalhadas no segundo capítulo dessa tese. Em seguida, relacionamos os resultados constatados na produção, com nossas anotações e programa de ensino da oficina, para sanar qualquer dúvida. As anotações foram feitas no momento da aula, ou ao seu término. Os participantes não se sentiram confortáveis em serem gravados. No entanto, por causa do período pandêmico³⁹, o restante das aulas foram gravadas para que pudessem ser disponibilizadas para estudo de forma assíncrona, o que nos ajudou a tecer outras considerações. Todavia, nenhuma imagem dos participantes feita durante essas gravações será utilizada ou compartilhada, respeitando-se os seus direitos.

Por fim, verificaremos os dados obtidos através do segundo questionário aplicado aos informantes que participaram da oficina (Apêndice C). Buscamos contrapor as respostas obtidas no instrumento pré-oficina com aquelas pós-oficina, com vistas a interpretar se houve aprendizagem dos conceitos abordados no decorrer da oficina.

3.5 – Síntese

³⁹ Como explicado no capítulo de introdução, a pandemia de Covid-19, reconhecida como tal em março de 2020 pela OMS, fez com que a educação recorresse a outras formas de ensino. No Brasil, apesar das dificuldades de acesso à internet e à ferramentas digitais, os docentes continuaram a trabalhar remotamente, através de plataformas como o *Google Meet*, o *Zoom*, ou por meio de mensagens, áudios e vídeos compartilhados via aplicativos de mensagens.

O presente capítulo buscou apontar os principais passos metodológicos e analíticos que foram implementados, além de apresentar a ótica admitida por pesquisadores e estudiosos desse campo.

Inicialmente, incluímos nossa tese no grupo de pesquisas explicativas e qualitativas, avaliando a ocorrência de um fato e a sua relação com seus integrantes. Apontamos nosso desejo de colaborar com o fazer docente e a sua formação dentro da universidade.

Adiante, descrevemos os participantes que concordaram em colaborar conosco, a sua formação acadêmica e também pormenorizamos o curso de graduação de qual eles fazem parte.

A seção 3.3 se reportou aos instrumentos confeccionados para a coleta e geração de dados, uma vez que acreditamos que o conjunto desses mecanismos podem facilitar e nos indicar mais informações. Dentre eles, destacamos os questionários, 1 e 2, a oficina oferecida, as anotações durante essa, e os materiais desenvolvidos pelos informantes.

Finalmente, a seção 3.4 expôs as categorias de análise estruturadas com vistas a englobar os instrumentos e os dados obtidos.

O capítulo subsequente pormenoriza os dados coletados, através dos instrumentos metodológicos explícitos nesse capítulo, por meio da discussão de cada objetivo específico assinalado na introdução.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Neste capítulo, buscamos apresentar os resultados de nossas análises, após termos desenhado o arcabouço teórico e metodológico ao qual nos reportaremos para fazer comparações e discussões fundamentadas e de cunho científico sobre os dados obtidos. Visando uma melhor organização estrutural, dividimos os resultados em seções, seguindo a quantidade de objetivos específicos elencados na introdução dessa tese.

4.1 Objetivo 1: Projeto Político Pedagógico

Nosso intuito em analisarmos o PPP do referido curso de letras está imbricado a noção de formação profissional e social de futuros professores, ele “é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos (GIMENO-SACRISTAN, 2013, p. 33) que nos permite visualizar quais características acadêmicas e pedagógicas estão em maior evidência e como ele pode ser reestruturado.

Inicialmente, quando delineamos nossos objetivos específicos, acreditávamos que ao longo da coleta de dados encontraríamos várias menções aos termos multiletramentos, Multimodalidade e Letramentos, no PPP, dado ao fato de os estudos nessas áreas estarem em crescimento, como pode ser corroborado por Gualberto; Santos (2019). Como primeiro objetivo específico, buscamos analisar as ementas propostas no PPP do curso de Letras Português-Inglês da URCA, atentando para a promoção de disciplinas e ou estudos sobre a multimodalidade. Justificamos essa ação pelo fato de os estudos em disciplinas ao longo do curso poderem influenciar os dados relacionados nos questionários respondidos pelos alunos concluintes. Além disso, nosso objetivo geral (investigar, de forma qualitativa, explicativa e interpretativista, como a multimodalidade contribui no processo de elaboração de material didático para o ensino de LI, através de materiais produzidos por alunos concluintes do curso de Letras Inglês-Português) requer que interpretemos as respostas dos participantes, nos questionários, relacionando-as ao que será disposto nessa seção. Seguindo o que foi explicitado através do quadro 4, no capítulo anterior, expomos os resultados encontrados, abaixo.

Quadro 5 – PPP em análise

Nº de ocorrências	Expressão ou vocábulo
2	Multimodalidade
22	Letramento(s)

3	Multiletramentos
0	Letramento visual
0	Aspectos multimodais
0	Gramática do design visual

Fonte: Elaborado pela a autora.

As menções aos vocábulos ‘multimodalidade’ e ‘multiletramentos’ foram encontradas, somente, na ementa da disciplina optativa Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna – LL231. Em conversa informal com vários de nossos alunos, descobrimos que os alunos que cursam a habilitação dupla tendem a escolher disciplinas optativas direcionadas ao ensino de LE⁴⁰. Todavia, não podemos confirmar se os informantes cursaram essa disciplina, pois não coletamos os históricos acadêmicos deles. A maioria das ocorrências (18) da palavra ‘letramento(s)’ foi encontrada ora nas ementas, ora nas referências bibliográficas de disciplinas da grade curricular do curso de Letras Português (Linguística IV – Sociolinguística – LL218; Linguística V – Psicolinguística – LL220; Princípios Linguísticos para a Alfabetização – LL238; Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna – LL230; Oralidade e Escrita – LL239). A única disciplina ligada a matriz do curso de língua anglófona, que continha a palavra citada, foi a disciplina de Didática I – ED212, com 4 ocorrências. No entanto, ao lermos todo o plano de curso constatamos que a noção de letramento abordada ainda está associada à ideia de letramento formal, à alfabetização. A partir da leitura do quadro 5 descobrimos que as palavras letramento visual, aspectos multimodais e GDV não contabilizaram nenhuma vez. Na tentativa de encontrarmos algo relacionado ao trabalho com imagens, inserimos o vocábulo ‘visual’ no localizador de palavras do *Microsoft Word*, porém, todas as ocorrências aludiram a disciplina de Braille – Sistema de Leitura e Escrita – LL244. Esses dados nos mostram que, apesar do PPP do curso ter menos de uma década, ainda é necessário traçarmos novas formas de propor conhecimento aos nossos alunos, em respeito ao trabalho com textos imagéticos e a sua riqueza para que possamos ter novos professores aptos às diversas manifestações e modos semióticos.

Desde a primeira década do século XXI, as NTIC têm proporcionado novas maneiras de ensino, ampliando o leque de ações pedagógicas e didáticas que podem ser empreendidas em nossas salas de aula. Cabe a nós, professores, estarmos atentos e dispostos a promover a mudança ao nosso redor. Apesar de nossos dados, através da análise das ementas

⁴⁰ A grade curricular do curso de Letras Português-Inglês pode ser acessada pelo link: [http://prograd.urca.br/docs/pdf/matrizes-curriculares/letras/Matriz%20Curricular%20-%20Letras\(Hab.%20L%C3%ADngua%20Inglesa\).PDF](http://prograd.urca.br/docs/pdf/matrizes-curriculares/letras/Matriz%20Curricular%20-%20Letras(Hab.%20L%C3%ADngua%20Inglesa).PDF). Acessado em 23/01/2021.

do curso, indicarem que não houve uma disciplina voltada para o estudo dos multiletramentos e da Multimodalidade, acreditamos que o programa de curso dos professores pode ter abrangido alguns desses temas, considerando que adaptações e arranjos são feitos pelos docentes a cada semestre. Além disso, é válido ressaltarmos que os documentos oficiais podem não ser modificados com rapidez suficiente para atender as mudanças comunicativas que ocorrem na sociedade.

Todos os nossos informantes pertencem a grade curricular do PPP de 2013, todavia, tomamos conhecimento de uma nova versão do PPP que beneficiará os alunos que ingressarem na URCA, a partir de 2020. Essa data pode não condizer com o semestre letivo da universidade, devido a mudanças empreendidas no calendário acadêmico por causa da pandemia. Nessa versão do PPP o curso de Língua Inglesa passa a figurar como uma habilitação simples, por conseguinte, com novas disciplinas idealizadas. Uma delas é a disciplina Didática Aplicada às Novas Mídias, sem código, que busca tratar das NTIC ligadas ao letramento digital e a Multimodalidade para abordar as tecnologias possíveis no ensino de LE. Confiamos que a proposta dessa matéria possa inserir uma visão introdutória, senão, abrangente do estudo imagético, além daquele midiático, promulgado na ementa. Todavia, pretendemos sugerir a inserção de uma disciplina optativa, seguindo os moldes metodológicos utilizados na oficina que ministramos, como forma de amplificar as possibilidades de experiências com essas temáticas e de darmos um retorno a sociedade, do que conseguimos apreender através dessa tese.

O trabalho de reestruturação curricular de cursos de formação de professores, a nosso ver, deve seguir as demandas da comunidade, seja através dos multiletramentos ou de outras áreas, ainda deficitárias, de acordo com nossa leitura desse PPP, como a do ensino de LI para crianças e, também, para pessoas com deficiência (BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017; PESSANHA; SILVA, 2015; CARVALHO, 2014).

4.2 Objetivo 2: Questionários dos alunos ingressantes

No que toca ao segundo objetivo específico, investigar as asserções de estudantes ingressantes e concluintes sobre a Multimodalidade, seus usos e sua importância, e a sua

visibilidade no decorrer do curso para esses, e se aqueles têm alguma noção sobre o assunto.” Apresentaremos os dados obtidos de 18 questionários⁴¹, respondidos pelos alunos ingressantes.

Os questionários foram aplicados a uma turma de primeiro semestre do Curso de Letras Português-Inglês da URCA, do turno manhã, no mês de novembro de 2019, próximo ao fim do período letivo. Como já havíamos conversado com o professor da turma, anteriormente, sobre a pesquisa, ele nos apresentou aos alunos e demos início a explicação da aplicação do questionário. Inicialmente, discutimos sobre o objetivo geral da nossa pesquisa e sobre como a sua participação poderia nos ajudar a tecer considerações sobre a Multimodalidade. Fomos cuidadosos em não darmos maiores informações sobre os conceitos (Multimodalidade, multiletramentos, recursos multimodais etc), pois havia perguntas sobre eles no questionário. Em seguida, lemos, em voz alta, para todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴², certificando-os que o projeto de tese havia passado pelo Comitê de Ética da universidade. Após terem aceito participar da pesquisa, repassamos um questionário impresso para cada aluno e demos início a sua leitura. Frisamos que, caso eles não soubessem do que se tratava algum termo, que buscassem elaborar suas respostas de alguma forma, pensando em seus conhecimentos de mundo, ou que poderiam deixar em branco. A questão 3 requeria a leitura de uma parte do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL). Portanto, uma cópia de uma página do documento foi disponibilizada. Em seguida, explicamos como funcionava a divisão por proficiência, seguida pelo documento, e, depois disso, os alunos começaram a responder o questionário.

Esse instrumento de pesquisa é composto por 9 questões, sendo 1 objetiva e 8 subjetivas, que versam sobre as temáticas supracitadas e sobre o tempo de estudo em LI. A pergunta número 1 indagava se os participantes já trabalhavam como professores, já que esta prática é costumeira em algumas turmas que ministramos, no entanto, os 18 responderam que não. Em relação ao período de estudo em LI (2. Há quanto tempo você estuda inglês?), em cursos voltados a esse propósito, apresentamos o quadro 6. Julgamos necessário averiguar a experiência dos informantes com a LI, para podermos comparar com as suas respostas da questão 3. Ressaltamos que eles poderiam falar sobre sua experiência acadêmica, em geral, com a língua.

Quadro 6 – Experiência formal em cursos de LI

Período de estudo	Quantidade de informantes
-------------------	---------------------------

⁴¹ Ver Apêndice B: Questionário 1.

⁴² Ver Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

6 meses	3
1 ano	2
2 anos	2
7 anos	1
Educação Básica	10

Fonte: Elaborado pela a autora.

Como vemos no quadro 6, um total de 10 pessoas só tiveram contato com a LI em seus anos de estudo na educação básica, quatro anos no Fundamental e 3 no Médio, considerando que não houve falta de professores, ou outros problemas, eles teriam tido 7 anos de formação. Em respeito à disponibilidade de cursos de LI, a região do Cariri conta com várias opções, inclusive, de valores (CCAA- Crato, Sesc Idiomas, Wizard, Fisk, CNA, American English Center, CCA-Juazeiro, Schoenberg etc), e, no ano de 2019, foi criado o programa de extensão Núcleo de Línguas da URCA (NUCLIN), que oferece cursos de LI, a preços acessíveis, à toda a comunidade.

No que concerne ao nível de proficiência dos informantes, pergunta 3, obtivemos: 4 respostas para o nível A1, 8 para A2 e 6 para B1. Como citamos anteriormente, explicamos e vemos juntamente com os alunos as características que cada falante de uma LE deve ter para fazer parte de determinado grupo. Além disso, comparamos as suas respostas com as suas experiências narradas na questão 2. A seguir, expomos as características, dos grupos mencionados pelos alunos.

Quadro 7 – Níveis de proficiência dos alunos

Utilizador elementar	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples , que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode

		descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
Utilizador Independente	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal . Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

Fonte: Adaptado de CONSELHO DA EUROPA, 2006, p. 49.

Grifamos algumas partes do texto pois elas correspondem ao que alguns alunos utilizaram para justificar o seu nível, mesmo que a questão não pedisse. Chamamos atenção para a resposta do informante A1⁴³: “B1- Pois consigo compreender, sem esforço, assuntos que me são familiares e dialogar com nativos da língua inglesa com facilidade [...]”. Há uma mistura entre partes retiradas do texto do QECRL e da sua experiência com falantes nativos. Mesmo não tendo laços com os nossos objetivos específicos, escolhemos usar as três perguntas, acima, descritas, para termos consciência do processo, empreendido até aquele momento, da formação de nossos informantes, futuros professores de LI.

A partir da quarta pergunta, começamos as indagações sobre a Multimodalidade e os multiletramentos. Embora tenhamos consciência que algumas questões são dependentes do conhecimento desses termos, julgamos necessário avaliar todas as respostas fornecidas. Tal decisão se deu, especialmente, por percebermos que os respondentes tentaram empreender um processo lógico de inferência a partir do conjunto de questões e do nosso objetivo geral, que lhes foi explicado. Ademais, iremos comparar essas respostas com as de alunos concluintes, sublinhando as suas semelhanças e diferenças.

Quando averiguamos se eles já tinham estudado sobre Multimodalidade, se sabiam sobre o conceito e como poderiam defini-lo, todos os informantes responderam de forma negativa. Isso já era esperado, considerando que a abordagem dos multiletramentos no Ensino Médio se dá por atividades e projetos, e, que definições conceituais não são, geralmente, abordadas. O Quadro 8 traz parte das respostas de cada informante. Decidimos expor, apenas

⁴³ Codificamos todos os questionários respondidos. A= aluno, 1= número do participante. Essa nomenclatura será seguida em todo o trabalho.

os trechos nos quais eles tentaram imaginar um conceito, uma utilização para o termo Multimodalidade. A descrição é fiel à escrita dos alunos.

Quadro 8 – Tentativa de definir um termo desconhecido

A1	“[...] relacionado às várias modalidades de apresentação de conteúdos em texto, imagens, variedade de cores etc.”
A2	“[...] vários materiais audiovisuais para o ensino.”
A3	“[...] algo que relaciona várias formas de conteúdo , usando texto e imagens para demonstrar algo.”
A4	“[...] formas diferentes de ensinar.”
A5	“[...] o estudo de várias modalidades de ensino , de múltiplas modalidades de ensino .”
A6	“[...] várias formas de fazer algo unidas em um só estudo.”
A7	“[...] retrata as várias formas de passar o conteúdo da língua inglesa, para os alunos na sala de aula (imagens, vídeos, práticas de conversação, textos etc).”
A8	“[...] modalidades de ensino.”
A9	“[...] a utilização de diversos instrumentos para melhorar o aprendizado.”
A10	“Não defino.”
A11	“[...] utilização de diversos recursos em uma aula.”
A12	“[...] recursos audiovisuais e materiais acadêmicos.”
A13	“[...] várias formas de dar aula.”
A14	“[...] talvez seja as mídias usadas? Não sei.”
A15	“[...] deve ser uma forma de usar as imagens, através de tecnologias atraindo assim a atenção dos alunos.”
A16	“[...] vários recursos para auxiliar no ensino e aprendizagem.”
A17	“[...] várias maneiras de passar um conteúdo na sala de aula, utilizando diferentes recursos para melhorar a didática.”
A18	“Acredito trata-se de vários caminhos, modos e formas de se trabalhar com conteúdo visual no âmbito educacional.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver em, praticamente, todos os trechos, os informantes tomaram o significado do prefixo ‘multi-’, além dos vocábulos ‘diferente’ e ‘diversos’, para tentar arquitetar uma definição. O prefixo esteve associado à formas, recursos, caminhos, modos, maneiras e modalidades de ensino. De certo modo, suas investidas lembram a definição pensada por Van Leeuwen (2011, p. 668), “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais

como linguagem, imagem, sons e música”. Todavia, percebe-se que existe uma dificuldade dos alunos em compreender em como esses ‘recursos’ e ‘formas’ trabalhariam sistematicamente para fomentar a aprendizagem, talvez por isso, a expressão ‘modalidade de ensino’, também veio à tona.

É importante ressaltarmos que A7 e A18 foram assertivos em seus comentários, o último em maior escala. Como a Multimodalidade não é uma teoria, mas uma das características, principais, da Semiótica Social, ela ocorre a partir do arranjo de modos semióticos estruturados como uma composição multimodal que forma o todo. É a partir dessa sistematização de aspectos visuais e textuais, para citar alguns modos, que conseguimos interpretar e formular sentidos, do que vemos e lemos. Esse pensamento é corroborado pelas habilidades EM13LGG104 e EM13LGG105 da BNCC, que propõem a utilização de diferentes linguagens e produções multissemióticas para promover a compreensão, a produção e a participação em vários campos sociais e culturais.

Quando questionamos se o uso de imagens seria de alguma valia para a promoção dos estudos em LI, notamos que os estudantes ainda mantêm a visão, retrógrada, de compreender a imagem como uma associação do verbal, e em atividades com LE, como uma segunda forma de tradução. Isso é comprovado pela menção, 12 vezes, do termo ‘associação’, ou de sua forma verbal ‘associar’, pelos nossos informantes. A mesma lógica pode ser empregada para atinarmos o uso de ‘fixar conteúdos’, a expressão é diversa mas o significado é o mesmo, usar o imagético para complementar ou traduzir o que foi exposto verbalmente. Considerando que nossos informantes são egressos da educação básica, citamos Silva (2016), que após averiguar como professores, do Ensino Fundamental, trabalhavam com imagens, descobriu que a prática pedagógica ainda estava atrelada, primordialmente, aos conceitos linguísticos. Outras expressões como ‘prever de que fala o texto’ e ‘aproximar a realidade’, refletem o que comentamos acima. Um informante utilizou o termo ‘forma lúdica’, como se o uso de imagens em aulas tivesse o objetivo de entreter o aluno, sem nenhuma outra utilidade. Isso demonstra que a imagem não é de todo considerada como texto, como parte elementar, formadora de significação para os informantes. O Quadro 9 estratifica todos os vocábulos mencionados.

Quadro 9 – Uso de imagens em sala de aula

Nº de vezes citado	Expressão
1	Forma lúdica

1	Prever de que fala o texto
1	Prender a atenção do aluno
1	Aproximar a realidade
4	Fixar conteúdos
12	Associação (tradução do texto verbal)

Fonte: Elaborado pela a autora.

Em referência a questão 6 (O que é ter letramento(os)?), seguimos o mesmo padrão de análise da questão anterior, contabilizamos a ocorrência de expressões utilizadas, dispostas no quadro 10. Do total de 18 participantes, apenas um associou a ideia de ter letramento a ter ‘conhecimento em alguma área’ (A6). Essa concepção, lembra, aquela de letramento, na qual conhecimentos específicos, sociais, culturais etc, são empreendidos para podermos orbitar com maestria em diversos assuntos, e, também, aquela empreendida por Rojo (2012), em respeito aos multiletramentos. Três pessoas não souberam responder e 10 acreditam que a noção de ter letramento(s) é comparada a de ser alfabetizado, isto é, dominar os conhecimentos de determinada língua em sua forma escrita e falada (VAL, 2006). No campo acadêmico, essa confusão de termos costumava ocorrer por causa da tradução do termo *Literacy*, do inglês, ter sido compreendido como letramento e como alfabetização. Para Soares (2012, p.8), a mídia, por vezes, divulgava “um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento”. Destarte, a autora ainda salienta que muitas obras foram publicadas no Brasil, seguindo a associação entre os dois termos, alfabetização e letramento. Contudo, as pesquisas das últimas décadas foram capazes de estabelecer definições concisas sobre cada área, inclusive partilhando características recorrentes, aplicadas por autores (ROJO, 2012).

Quadro 10 – Letramento como alfabetização

Nº de vezes citado	Expressão
10	Dominar fala e escrita
2	Ler e interpretar textos
1	Conhecimento linguístico
1	Alfabetização

Fonte: Elaborado pela a autora.

Sobre o fato de ser letrado ou não (Questão 7: Você se considera letrado?), 12 pessoas responderam afirmativamente, 4 negaram e 1 pessoa não soube dizer se era ou não letrada. Os dados obtidos se relacionam com os da questão anterior, uma vez que, a maioria, dos respondentes identificou a noção de ser letrado com a de ser alfabetizado. Esses resultados

atestam que é primordial inserirmos noções básicas do que seja letramento e multiletramentos em nossas aulas. Ratificamos, ainda, a necessidade de continuarmos a analisar as respostas obtidas para servirem como base do que esperar do público ingressante, atual, em contraponto aquele de egressos. É frustrante nos depararmos com essa situação, estudantes recentemente egressos da educação básica, despidos de uma visão crítica de letramento, ainda vinculando valores, apenas, ao tipo de letramento formal, em detrimento de suas outras formas, também, necessárias as suas vidas, apesar de terem grande exposição às NTIC.

No que diz respeito a questão 8 (Qual a importância de se fomentar os multiletramentos?), quadro 11, grande parte das respostas se concentraram em enaltecer o dever de levar os alunos a compreensão e fixação de conteúdos (totalizando 12 respostas), os aspectos culturais, sociais, entre outros, parecem não funcionar como formas de letramento, para nossos informantes. Duas pessoas não souberam responder e outras quatro indicaram o uso dos multiletramentos como uma alternativa didática para dinamizar as aulas. O ideal de escola libertadora, política e social, pregado por Paulo Freire (1986) parece não ter figurado na história escolar de nossos informantes. É pertinente realçarmos que os respondentes fazem parte da, comumente, chamada geração Z, indivíduos nascidos entre a segunda metade dos anos 1990 e começo de 2010. Isto é, como usuários de NTIC desde a sua infância, tendemos a pensar que esses tenham maior criticidade e apreço pelo uso de novas mídias e modos semióticos que fazem parte de suas realidades, reconhecendo a sua utilidade em contextos educacionais. Não obstante, deparamo-nos com o oposto, de acordo com o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), jovens têm dificuldade de compreender variações de sentido em textos *online* e de atestar a sua veracidade.⁴⁴ Como é ressaltado por Jewitt (2008) a escola deve encontrar maneiras de inserir múltiplos letramentos na estrutura tradicional de seu modelo de ensino, para que seus alunos possam traçar estratégias flexíveis e variáveis para acomodar os diversos tipos de linguagens que a compõe (COPE; KALANTZIS, 2009).

Quadro 11 – Como fomentar os multiletramentos

Nº de vezes citado	Expressão
9	Compreensão
4	Aula dinâmica
3	Fixar conteúdos
2	Não sabem

⁴⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155>. Acessado em 30/06/2021.

Fonte: Elaborado pela a autora.

A respeito de “como os aspectos multimodais poderiam ser trabalhados em sala de aula”, quadro 12, obtivemos resultados condizentes com as tentativas de definição do termo multimodalidade (ver quadro 8) referentes a quarta pergunta. É possível interpretarmos que os alunos têm uma vaga ideia do que sejam os aspectos multimodais. Quando eles citam o uso de materiais atrativos e chamativos (6 ocorrências), na verdade, eles querem indicar a diversificação de modos semióticos que podem ser invocados para que a aprendizagem ocorra, fugindo ao formato tradicional, no qual eles são, geralmente, ouvintes e não participantes, durante a aula. Nesse momento, houve também o destaque do uso de imagens, filmes, músicas etc, o que corrobora nosso pensamento expresso acima. É notável que se a formação escolar desses alunos tivesse explorado e indicado o escopo desses conceitos em suas aplicações, eles poderiam vê-los de maneira acadêmica e proficiente. Cabe ao professor dispor estratégias para fomentar as *affordances*, o que é possível desenvolver através dos recursos multimodais que estão ao seu dispor. Barbosa (2017) e Assunção (2014), lograram resultados louváveis através de seus trabalhos com diversos gêneros multimodais, e infográficos, respectivamente. Os autores conseguiram propor atividades que aguçaram a criatividade e a criticidade de seus alunos, ao investir na análise dos variados aspectos composicionais, chamando a atenção de seus alunos para questões culturais e sociais expressas no material utilizado. Dentre as outras ocorrências alcançadas, três pessoas não souberam responder, enquanto duas, novamente, citaram a necessidade de fixar conteúdos; uma pessoa citou recursos tecnológicos, cogitamos que essa poderia ser uma das melhores aplicações, seguindo os avanços na área da tecnologia. Já um informante aludiu ao uso de textos reais, que pode ser explicado pela necessidade dos estudantes de LE em ter acesso ao ‘mundo’ dos falantes de outras línguas, textos superficiais não demonstram as mesmas fontes de acesso, linguísticas, que um falante nativo tem.

Quadro 12 – Como os aspectos multimodais podem ser trabalhados em sala de aula

Nº de vezes citado	Expressão
6	Material chamativo, atrativo
5	Usar imagens, filmes e músicas; layout colorido
3	Não sabem
2	Fixar conteúdos
1	Recursos tecnológicos
1	Textos reais

Fonte: Elaborado pela a autora.

Dessa forma, podemos elucidar que nossa análise identificou uma carência de conhecimento, por parte dos estudantes, em conseguir esboçar definições dos conceitos e que uma proposta de letramento crítico e visual poderia tê-los beneficiado ao longo de sua formação escolar e acadêmica.

A seguir, passamos a tratar dos resultados concernentes aos alunos concluintes, que participaram da oficina.

4.3 Objetivo 3: Questionários dos alunos concluintes – pré-oficina

Nesta seção abordamos os resultados dos questionários aplicados a cinco alunos, em fase de conclusão do curso de Letras Português-Inglês, que foram respondidos no primeiro dia da oficina sobre *Elaboração de materiais didáticos sob a ótica da Multimodalidade*. Discutiremos os resultados relacionados ao objetivo específico (iii) – Indagar dos alunos concluintes sobre as noções de Multimodalidade e de multiletramentos, seus usos e sua importância, e a sua visibilidade no decorrer do curso.

Como elucidado, anteriormente, o questionário respondido é o mesmo exemplar utilizado com os alunos ingressantes, com a mesma quantidade de questões, 9. Ponderamos que em algum momento de seu percurso no curso de Letras, os alunos poderiam ter tido contato com os conceitos caros à nossa pesquisa. No entanto, após analisarmos o PPP do referido curso, descobrimos que apenas a disciplina de Didática I – ED238 trazia propostas sobre os multiletramentos, não citando a Multimodalidade. Apesar disso, presumimos que suas respostas devem chegar mais próximo do que procuramos do que àquelas dos estudantes ingressantes.

Dentre os cinco participantes da oficina, 4 relataram não terem iniciado sua carreira no magistério formalmente. Um deles já trabalhava com a LI desde 2017. Os cinco tiveram experiências docentes em programas como a Residência Pedagógica e nas disciplinas de estágio, as quais estavam sendo concluídas. O quadro 13 aglutina os dados obtidos das questões 2 (Há quanto tempo você estuda a LI?) e 3 (Como você avalia a sua proficiência?) do questionário. Além de indagarmos sobre o tempo de estudo em LI, buscamos saber, também, qual a motivação dos alunos para estudarem essa língua.

Quadro 13 – Experiência formal em cursos de LI e nível de proficiência

Informantes	Período de estudos em LI	Proficiência
AC1 ⁴⁵	13 anos	B1
AC2	8 anos	B2
AC3	9 anos	B2
AC4	4 anos	B1
AC5	2 anos e meio	B2

Fonte: Elaborado pela a autora.

Assim como feito com os alunos ingressantes, lemos o questionário com os participantes explicamos os níveis de proficiência descritos pelo QECRL, para facilitar a sua compreensão e sanarmos qualquer tipo de dúvidas em respeito ao QECRL.

Apesar de AC1 ter tido mais tempo de estudo foi ressaltado que sua experiência, antes da graduação, foi autodidata. Isso explica a escolha, acertada, do nível de proficiência proposto pelo QECRL. O informante não especificou qual o seu interesse inicial pela língua. AC2 destacou ter iniciado a estudar a LI por causa do apreço pelas músicas internacionais, seus estudos compreendem aqueles feitos na Educação Básica e por conta própria. AC3 não estabeleceu a origem de seus estudos, foi declarado que eles iniciaram aos nove anos de idade, mas não sabemos se, apenas, na escola, ou se em cursos de línguas. Sua principal motivação foi achar a “língua bonita foneticamente”, não obstante, é sublinhado que com o tempo AC3 percebeu a importância da LI em todos os setores comunicativos. Por sua vez, AC4 externou a vontade que sentia em aprender uma outra língua e de poder propiciar “o acesso dessa língua a crianças e a adolescentes, como um meio de fazê-los se interessar pelos estudos de uma forma geral”. Como estímulo, foi citado por AC5 o trabalho e a autonomia linguística proporcionada pela LI na leitura de originais de obras literárias e cinematográficas. Parece ser nítido que as motivações expressadas pelos estudantes influenciam a maneira como buscaram substanciar seu aprendizado em LI. É válido ressaltar que apenas AC4 mostrou ter se interessado pela LI por motivos pedagógicos, que pode colaborar em como esse estudante vislumbra sua futura carreira.

Sobre as escolhas dos níveis de proficiência, informalmente, podemos atestar que elas foram pontuais, uma vez que, já ministramos aulas para esses alunos e conhecemos o alcance de suas habilidades linguísticas. Um dos alunos, AC5 também citou, como suporte, para responder a questão 3, o fato de ter prestado dois exames de proficiência (*Test of English*

⁴⁵ Codificamos todos os questionários respondidos pelos concluintes da seguinte maneira: A= aluno, C = concluinte, 1= número do participante. Essa nomenclatura será seguida em todo o trabalho.

as a Foreign Language –TOEFL e similarmente, a sua versão online, *Internet-based Test-TOEFL – ITP*) para a escolha do seu nível de proficiência.

Em relação ao conhecimento sobre o conceito de Multimodalidade, assim como os ingressantes a maioria dos alunos, 4, tentaram elaborar uma definição, apenas AC5 não o fez, como demonstra o quadro 14. Isso indica que a maioria dos alunos, assim como os ingressantes não foram expostos, concretamente, ao escopo dos multiletramentos e a sua importância na formação de professores, apesar do seu tempo de exposição à LI e outras teorias, provavelmente apresentadas durante a graduação.

Quadro 14 – Elaboração de uma definição desconhecida

AC1	“Provavelmente são as formas variadas de apresentação sobre determinado assunto.”
AC2	“Refere-se a diversos tipos de manusear, de apresentar determinado conteúdo ou conceito.”
AC3	“A utilização das diversas modalidades de comunicação (listening, speaking, writing e Reading), juntos, para o desenvolvimento de atividades em determinada língua. Neste caso, a inglesa.”
AC4	“Não me recordo se já estudei, mas acredito se tratar de falar, ouvir e compreender tudo ao seu redor decodificando em outra língua.”
AC5	“Não sei defini-lo.”

Fonte: Elaborado pela a autora.

AC1 e AC2 trazem à tona os modos semióticos, indiretamente, utilizando as expressões ‘formas variadas’ e ‘diversos tipos’. AC3 confunde modalidade com habilidades comunicativas, que são comumente aguçadas durante a aprendizagem de uma LE. Já AC4 garante não lembrar de ter estudado sobre os conceitos mas, assim como AC3, cita as habilidades de fala e escuta. Os dois primeiros informantes tentaram relacionar, de certa forma, o termo Multimodalidade ao seu prefixo, como foi empreendido pelos alunos ingressantes. Por sua vez, os dois últimos focalizaram suas tentativas naquilo que é mais comum de ser tratado metalinguisticamente em aulas de LE. AC5 foi o único informante que optou por não esboçar uma definição. Apesar de ainda não estarem em sala de aula, com exceção de AC5, os resultados obtidos relembram aqueles constatados por Silva (2016) no que tange ao trabalho da docente que observou. A autora atestou que a professora destacava os aspectos tradicionais de abordagem da língua, sem levantar nenhuma discussão sobre os aspectos visuais, dispostos em seu material didático.

Quando perguntamos sobre a importância de utilizarmos imagens nas aulas de LI, percebemos que as asserções ainda se voltavam para a caracterização da imagem como subordinada ao texto, estando a seu serviço para auxiliar na compreensão de vocabulário e de assimilação de conteúdo. Sublinhamos a semelhança com o exposto pelos estudantes ingressantes de interpretar a imagem como forma de tradução do verbal. Essa mesma ação foi percebida por Vasconcelos (2012), Carvalho (2016), Nunes (2016) e Silva (2016), os autores atestaram que o professor e o material didático, por vezes, prestigiavam textos verbais, em detrimento daqueles imagéticos. Isso demonstra que nossos informantes podem ter se apropriado dessas concepções durante suas experiências escolares, e, também, na academia. É instigante ressaltarmos que a semelhança entre as respostas de alunos ingressantes em um curso superior, com aqueles que estão em fase de conclusão, reforça nosso propósito e a necessidade de emprendermos no estudo multimodal, para que profissionais possam ser qualificados a abordar textos multissemióticos e a trabalhar com multiletramentos. O quadro 15 expõe a visão de cada um deles. Lembramos, mais uma vez, que a transcrição corresponde às escritas dos alunos.

Quadro 15 – Uso de imagens em sala de aula de LI

AC1	“Uma imagem consegue atrair a atenção, assim como é mais fácil de ser lembrada. A associação de imagens conceitos auxilia, certamente, a aprendizagem.”
AC2	“O uso de imagens pode contribuir para a aprendizagem dos alunos no que tange a assimilação de conteúdo.”
AC3	“Há determinados assuntos que demandam uma compreensão visual (seja imagens ou dramatizações), como por exemplo, preposições. Utilizando de elementos visuais, o aluno, talvez, consiga compreender melhor certos conceitos e ideias (sejam eles dêiticos ou não).”
AC4	“Ajuda muito porque os alunos aprendem através das imagens e memorizam os assuntos passados, com mais facilidade.”
AC5	“Eu considero que a utilização de imagens em sala de aula contribui para a aquisição de vocabulário por meio da associação entre as imagens e os significados das palavras.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os alunos confirmaram que são letrados (Questão 7 – Você se consideraria letrado?) Já no que se refere à questão 6 (O que é ter letramento(s)?), obtivemos respostas bem diferentes daquelas expressas pelos alunos ingressantes, o que pode indicar o crescimento acadêmico e científico obtido nos semestres anteriores do curso, em alguma instância. Percebemos que AC2 e AC5 são mais assertivos em suas definições, enfatizando o papel da

criticidade e da produção de sentidos, que não aqueles, apenas ligados a escrita e a leitura. Essa ação nos remete ao proposto por Rojo (2013) quando aborda os sentidos do prefixo ‘multi’, em multiletramentos, fazendo menção à diversas formas de linguagens e semioses, além do aparato cultural e social (quadro 16).

Quadro 16 – O que é ter letramento(s) para os alunos concluintes

AC1	“Letramento é o uso da leitura e escrita como forma de intensão social.”
AC2	“É ter a capacidade de ler e compreender de forma crítica.”
AC3	“As habilidades de compreender as línguas como elementos completos e complexos da natureza. Perceber as línguas a partir de camadas de compreensão.”
AC4	“É a ciência que auxilia todos os seres a conseguir se comunicar melhor através das letras, de códigos.”
AC5	“Possuir proficiência em leitura e escrita de modo que extrapole a mera codificação da língua, sendo capaz de produzir sentidos.”

Fonte: Elaborado pela autora.

No que corresponde a importância de se fomentar os multiletramentos, quadro 17, os informantes apontaram a possibilidade de trabalhar a criticidade de seus futuros alunos, além de considerar o contexto deles. As relações sociais e do entorno de cada comunidade são imprescindíveis, a nosso ver, para a instalação de um *rapport* mais elevado, em termos de compreensão e inclusão, entre alunos e professores. Esse pensamento é corroborado por Cope; Kalantzis (2009) quando aludem que as estratégias de comunicação devam ser flexíveis, respeitando-se a estruturação de culturas e povos. Ademais, AC3 salienta a complexidade da LI, que não deve ser ensinada como uma contraparte da Língua Portuguesa, que funciona como modelo para as interações e diferenciações entre as línguas, geralmente. É claro que associações são necessárias no período primário de aprendizagem de uma LE, para facilitar a compreensão de sua audiência. Não obstante, a exposição de uma LE, em contextos linguísticos reais, pode introduzir os estudantes a novos aspectos culturais diversos dos seus. Outrossim, ainda temos “a variedade de formas na utilização da língua inglesa” (AC1), além de sua ocorrência em múltiplos modos semióticos que, devido a globalização, estão inseridos na sociedade até mesmo sob sua forma original, sem necessitar de tradução (quadro 17).

O termo ‘*cringe*’, por exemplo, possibilitou a criação textos multimossemióticos (*memes*, vídeos, *gifs*, *hiperlinks*, peças de roupa com frases, etc) em diversas redes sociais, no fim do primeiro semestre de 2021. O vocábulo pode ser traduzido como ‘sentir-se envergonhado’, mas a sua utilização é mantida no original anglófono. Com ativa repercussão,

existe uma animosidade saudável, uma guerra de gerações, entre os internautas considerados geração Z e os *millennials*.⁴⁶ Em sala de aula, esse material seria uma ponte entre gerações, professor e alunos, além da possibilidade de se trabalhar com o que os discentes acessam e dominam com frequência, as redes sociais.

Quadro17 – Sobre a importância de fomentar os multiletramentos

AC1	“Acredito que a variedade de formas na utilização da língua inglesa, isto é, adaptar aspectos contextuais do aluno para a apreensão do conteúdo auxiliará não somente sua aprendizagem mas seu uso eficaz nos contextos apropriados.”
AC2	“Para facilitar a aprendizagem dos alunos.”
AC3	“Com os diferentes tipos de letramentos e eles sendo bem desenvolvidos nas aulas, os alunos podem perceber o inglês como ele é: uma língua complexa e não apenas palavras e/ou frases isoladas que são utilizadas para fazer comparativos com a Língua Portuguesa”
AC4	“Isso vai ajudar a nos tornarmos profissionais melhores, e ajuda nossos futuros alunos a aprenderem algo ao qual eles nunca tiveram acesso.”
AC5	“A de viabilizar o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades comunicativas dos alunos, bem como sua capacidade de produzir sentidos e abordar os conteúdos com criticidade.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando indagamos sobre como os aspectos multimodais, obtivemos respostas próximas ao conceito de aspectos semióticos, proposto por Van Leeuwen 2005, no momento que trata sobre a produção comunicativa através de diversos materiais – tecnologicamente avançados ou não –, expressões faciais e a sua organização. Jewitt (2005) afirma que os aprendizes, em nosso caso futuros professores, devem ter em mente a comunidade a qual estão inseridos, para que possa facilitar a formulação de sentidos do que os rodeia. É necessário acrescentarmos, ao proposto pelo autor, a importância da significação da aprendizagem para os estudantes, que pode ser um aspecto diferencial para a continuidade de seu engajamento. O único participante que não soube responder, ou preferiu se resguardar, foi AC2 (quadro 18).

Quadro 18 – Aspectos multimodais em aulas de LI

AC1	“Os aspectos multimodais podem ser trabalhados para auxiliar na fixação de conteúdos. Ao utilizar, por exemplo, cores diferentes para demarcar os principais tópicos de um assunto.”
-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁴⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/06/23/cringe-entenda-o-termo-e-saiba-como-ele-virou-polemica-nas-redes-sociais.ghtml> Acessado em 30/06/2021.

AC2	“Não sei.”
AC3	“Capas de jornais (ou revistas) seriam ótimos recursos, por exemplo: o tamanho das fontes poderiam mostrar o que é mais importante, como o <u>stressing</u> , na fala.”
AC4	“Poderia utilizar uma dinâmica em grupo, na qual se utilizaria jogos de memória com objetos cujo nome estaria em inglês, poderia pedir para que os alunos descrevessem o objeto e as cores observadas em inglês.”
AC5	“Acredito que, sobretudo, em atividades lúdicas como jogos pedagógicos ou mesmo na criação de esquemas dos conteúdos trabalhados em sala.”

Fonte: Elaborado pela a autora.

Após analisarmos as respostas dos questionários de alunos ingressantes e concluintes, podemos afirmar que o estudo da multimodalidade e o trabalho com o letramento visual poderia ter colaborado para que aqueles fossem leitores mais críticos e atenciosos, e que esses tivessem uma formação profissional respaldada nas bases dos multiletramentos. Todavia, ressaltamos que todos os participantes carregam indícios de um letramento visual deficiente, mas portador da cultura visual a qual estamos inseridos, repleta de informações. Isso pode dificultar o foco crítico analítico de seus observadores.

A seguir, na próxima seção, abordamos a condução da oficina sobre multimodalidade e a produção dos materiais didáticos produzidos pelos cinco participantes.

4.4 Materiais didáticos elaborados e coletados durante a oficina

Como forma de subsidiar base teórica para que nossos estudantes pudessem produzir materiais didáticos que estivessem alinhados ao nosso objetivo geral (como a multimodalidade contribui no processo de elaboração de material didático para o ensino de LI, através de materiais produzidos por alunos concluintes do curso de Letras Inglês-Português), e também, para colaborarmos com a sua formação acadêmica e pedagógica, ministramos a oficina *Elaboração de materiais didáticos em língua inglesa sob a ótica da multimodalidade*.

A oficina, que totalizou 30h/a, foi elaborada e ministrada por nós, dentro da disciplina de Estágio Supervisionado de LI, do Curso de Letras. Como objetivo da oficina, salientamos a sua funcionalidade como uma intervenção teórico-prática, para que os estudantes concluintes pudessem ter acesso à conceitos sobre a Multimodalidade, multiletramentos e a GDV, com foco na elaboração de materiais didáticos e em sua utilização em sala de aula.

Primeiramente, os alunos foram informados sobre o objetivo geral de nossa pesquisa e apresentados ao termo de consentimento livre esclarecido. Em seguida, eles responderam ao questionário 1 (Apêndice B), cujo os dados foram comentados na seção anterior. Logo depois, passamos a leitura do plano de curso da oficina e explicamos como o material produzido por eles poderia ser útil em suas futuras aulas de regência. Devido a pandemia e às complicações estruturais e econômicas das escolas e dos alunos, e, seguindo o proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020), optamos por aumentar o número de produções de materiais dos alunos para substituir o restante da carga horária voltada à regência de sala. Assim, dos cinco alunos, um concluiu a regência, outro foi dispensado por causa de suas atividades em um programa de docência, e um desistiu da disciplina, mas continuou a assistir às aulas da oficina. Os outros dois estudantes foram aconselhados a produzir microunidades que pudessem ser trabalhadas em uma aula de 50 minutos ou de 1h40m, tempo voltado ao ensino de LI nas escolas públicas da região cariense. Portanto, nessa seção, avaliaremos exemplares dos materiais desenvolvidos pelos informantes durante a oficina e como prática pedagógica do estágio. Abaixo, disponibilizamos um quadro com o conteúdo tratado em cada um dos dez encontros da oficina.

Quadro 19 – Aulas e conteúdos abordados

Aula 01	Explicação dos propósitos e objetivos da oficina. Assinatura do termo de responsabilidade. Aplicação do Questionário 1 (Pré-oficina); Esclarecimentos sobre o andamento da oficina vinculada às atividades de estágio supervisionado e do plano de ensino.
Aula 02	Multiletramentos: o que são? Como abordá-los em sala de aula?; Mudanças tecnológicas e seu efeito no uso de materiais didáticos na escola e na vida dos estudantes. Discussão de atividades em livros didáticos do PNLD – Ensino Médio (2017), foco em capas de revistas. Produção: Trabalhando com capas de revista.
Aula 03	Multiletramentos: revisão de conceitos; Letramento visual – definições e usos. Discussão de atividades em livros didáticos do PNLD – Ensino Médio (2017), foco em pôsteres de filmes. Produção: Pôsteres de filmes ou séries de TV.
Aula 04	Multimodalidade: definições e emprego. Produção: Utilizando extratos de atividades de livros didáticos.

Aula 05	Multimodalidade: identificando aspectos e recursos multimodais em diferentes gêneros discursivos (quadrinhos, charges, <i>memes</i> e infográficos). Produção: Utilizando extratos de atividades de livros didáticos.
Aula 06	GDV: panorama de uso e aplicações; Discussão de análises prontas. Produção: Microunidades (pandemia – Covid-19)
Aula 07	GDV: metafunções; metafunção representacional. Produção: Microunidades (pandemia – Covid-19)
Aula 08	GDV: metafunção interativa. Produção: Microunidades (pandemia – Covid-19)
Aula 09	GDV: metafunção composicional. Produção: Microunidades (pandemia – Covid-19)
Aula 10	Considerações finais e aplicação do Questionário Final (pós-oficina). Entrega de todos os materiais didáticos produzidos e revisados pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela a autora.

Em relação às produções dos alunos, ressaltamos que as escolhas de textos, imagens, áudios, *hiperlinks*, etc. foram feitas pelos próprios estudantes, sem nenhuma indicação de nossa parte, a não ser pela chamada de atenção em citar as referências que foram utilizadas no processo. Foi salientado, ainda, durante a discussão de atividades e da análise de materiais didáticos, que a elaboração das atividades deveria ser uma composição do que os estudantes consideravam necessário para aplicar os conceitos tratados na oficina. Conjecturamos que os participantes da oficina, carregam conhecimentos sobre o letramento visual que ainda não foi lapidado. Barbosa (2017) obteve esse resultado quando avaliou os conhecimentos prévios de seus informantes. De acordo com a autora, seria possível classificarmos esse tipo de leitor como leitor-olhante, que se volta ao imagético, aos aspectos formadores do todo, mas que não configura uma metalinguagem capaz de circunscrever todos os sentidos que consegue discernir.

Neste quadro, 20, contabilizamos a quantidade de questões que empregaram imagens para tratar de diversos assuntos, incluindo aqueles de ordem gramatical.

Quadro 20 – Uso de imagens nos materiais

Imagem como enfeite, sem uso específico	15
Imagens como complemento do texto escrito ou vinculada ao vocabulário	68
Imagem como foco, necessária para a compreensão e resposta da questão	60
Total	143

Fonte: Elaborado pela a autora.

Após compilarmos todas as atividades produzidas pelos cinco informantes chegamos ao total de 145 laudas e 50 microunidades. Nessas produções pudemos identificar vários modos multissemióticos (imagens, músicas, vídeos, diferentes textos escritos, etc), assim também como o emprego de textos multimodais classificados em diversos gêneros discursivos. Ao todo, 143 imagens foram manipuladas dentro das atividades com propósitos diversos. Durante a elaboração dos materiais e de sua apresentação os alunos mostraram maior cuidado com os aspectos imagéticos e as suas representações, como foi o caso das capas de revista e dos pôsteres de filme. Além disso, eles buscaram formular significados que pudessem acoplar informações das entrelinhas dos textos verbal e imagético ao seu conhecimento de mundo e do seu possível público, imprescindível para as suas análises e planejamento elaborativo. Quando as produções ficaram mais livres, sem um direcionamento específico de gênero discursivo ou de assunto a ser tratado, os alunos ainda enfatizaram o uso de textos imagéticos, mas de outra forma. Por vezes, foi priorizado o texto verbal e em outros momentos as imagens funcionaram como suporte, complemento e tradução daquele. Contudo, como veremos nas próximas subseções, a produção final construída pelos futuros professores expressa característica de um letramento crítico e multimodal, pautado no cuidado de extrapolar as barreiras escolares, com abordagens multitemáticas e intrinsecamente ligado aos problemas sociais da atualidade. Também indicaremos as adversidades e empecilhos assomados na forma de falhas e incompreensões com ponderações sobre possíveis melhorias na elaboração, no planejamento e na execução das atividades.

Visando à organização de nossos comentários e a compreensão do leitor, dividimos as produções em três subseções: 4.4.1 – capas de revistas, 4.4.2 – cartazes ou pôsteres de filmes,

4.4.3 – microunidades, 4.4.4 – releitura de atividades com base em imagens de um livro didático.

4.4.1 – Capas de revistas

De início, começaremos nosso processo analítico com a produção de atividades a partir do gênero discursivo capas de revista. Optamos por esse gênero pelas suas características multissemióticas, com uma composição que une imagem e aspectos verbais, seguindo uma estrutura padrão, a depender do leiaute utilizado pela revista. Como exemplo, foram empregadas algumas atividades com capas de revista da coleção *Way to Go!*, unidade de abertura do 1º ano. Além de atentarmos para como as atividades eram dispostas no livro, os informantes indicaram as peculiaridades do gênero supracitado que apareciam com recorrência, como: estrutura e fonte padrões de cada revista, os efeitos de cores, a escolha de palavras-chave para chamar a atenção do leitor à leitura de seções da revista, etc.

Na segunda aula da oficina, após abordarmos as características citadas no parágrafo anterior, pedimos aos estudantes que escolhessem duas capas de revistas e elaborassem uma atividade, da maneira que achassem melhor. As revistas e atividades poderiam se correlacionar ou não, a única indicação foi que as capas fossem de revistas em LI, quanto às questões, deixamos os alunos a vontade para escolher qual língua utilizar. Abaixo abordamos as escolhas dos estudantes e os resultados da elaboração de suas primeiras atividades como produtores de material didático. No que compete ao público da aula, priorizamos a esfera do ensino médio, na qual temas mais complexos podem ser discutidos em sala, como fatores sociais, econômicos, religiosos, culturais, entre outros.

Imagem 18 – AC1: Capas de revista⁴⁷

⁴⁷ Revista Pets: <https://www.magzter.com/SG/PETS-MEDIA-AND-MARKETING-PTE.-LTD/Pets-Magazine/Animals-and-Pets/434898>. Acessado em 20/02/2021.
Revista Horse and Hound: <https://www.horseandhound.co.uk/publication/horse-and-hound-magazine/horse-hound>. Acessado em 20/02/2021.

1. Look at these images below and answer the questions:



What do they have in common?

- A. Are the animals in the pictures brought up with the same goal? Justify your answer.
- B. Which thing is used to domesticate them?
- C. Observing the colors of the pictures, which one catches your attention first?
- D. Watch the movie scene and say which of them is mentioned.
<https://www.youtube.com/watch?v=yeRG8E1RVg8>

As capas de revistas escolhidas por AC1 foram as edições de *Pets* (2019) e *Horse and Hound* (2019), uma revista inglesa semanal, especializada em equestres. *Pets* de acordo com a GDV, na metafunção representacional, apresenta uma estrutura narrativa transacional, na qual os participantes – cachorro e mulher – têm como alvo o olhar dos leitores, que podem ser classificados como fenômeno. Na metafunção interativa efetua-se uma demanda, idealizada pelo olhar direto dos participantes para os leitores, como uma relação a ser criada entre eles. Temos um ângulo frontal reconhecendo um envolvimento entre o que está representado e aquele que o observa. No quesito distância social, temos um plano praticamente aberto, no qual podemos ver quase todo o corpo dos participantes e um plano de fundo, mesmo que fora de foco. Em respeito à modalidade, que define os aparatos de cores, iluminação, brilho e contextualização, como aparatos que realçam a realidade que a imagem nos passa, a iluminação se volta para os participantes. Todo o restante da imagem está com uma menor saturação, que não chega a cor cinza, mas embaça o restante da cena. Na metafunção composicional, o valor da informação aparece centralizado, na figura dos participantes, que também é a informação mais saliente, que prende a atenção do observador/leitor, até mesmo o título da revista se mistura a cor do céu, como uma forma de apagamento.

Em *Horse and Hound*, na metafunção representacional, os elementos indicam uma estrutura de ação transacional, uma vez que não conseguimos visualizar um vetor saindo dos participantes reproduzidos (cavaleiro e cavalo) orientando para algo ou alguém. No que tange a metafunção interativa, não temos uma indicação de contato; existe uma distância entre quem observa e quem é observado; o leitor só tem acesso as informações do perfil, ângulo oblíquo,

como se ele estivesse de fora daquele mundo; a modalidade traz uma forte saturação, com feixes luminosos perpassando os atores representados, logo acima, o título em vermelho da revista chama a atenção do leitor. Os aspectos composicionais levam o observador ao centro, onde está a informação principal, o cavaleiro e o cavalo, e ao título, indicando o canal veiculador daquele material; saliência é dividida entre os atores representados e o título da revista.

Como primeiro *input*, é requerido aos alunos que olhem as imagens e que expliquem o que existe de comum entre as duas – os animais. O item A indaga sobre a diferença entre a criação dos animais representados, cachorro e cavalo, e se eles foram criados com o mesmo propósito. Nesse ponto, AC1 pede para que uma justificativa seja fornecida. O item B pergunta sobre o ‘que’ é utilizado para domesticá-los, o que não é fornecido por nenhuma informação linguística ou imagética, deixando a resposta, assim como no item A, ao encargo do conhecimento de mundo dos respondentes. Em C, temos a preocupação com o uso das cores que estão em saliência (“*catches your attention* – chamam a sua atenção”). Por fim, o item D traz o *link* de um vídeo com a cena final do filme *Notting Hill* (1999), e é pedido aos alunos que indiquem qual dos animais que aparecem nas capas também aparece no vídeo. Reconhecemos que a tentativa de trabalhar com um vídeo fomenta o uso de outros modos semióticos em sala, no entanto, a escolha do mesmo poderia ter considerado mais aspectos do que simplesmente a relação indicada por AC1.

Durante a apresentação dessa atividade, AC1 fez outras perguntas como a indicação do ano de publicação e o título das revistas. Percebemos que houve uma preocupação em focar na saliência das cores, e que praticamente toda a atividade se reportou às informações expostas pelo imagético e não pelo verbal. Não compreendemos a escolha do vídeo, uma vez que o tema das revistas e do filme são distintos – animais e uma história de amor.

AC2 optou por elaborar a sua atividade com o uso de três capas de revista e de um texto retirado da revista *online Fortune*, datado de 2016⁴⁸. No texto, temos o endosso do candidato à presidência dos EUA, naquela data, por um jornal ligado ao Ku Klux Klan (KKK), *The Crusader*. Apesar de negar a conexão entre a organização supremacista e o, então, presidenciável, as fontes da revista ligavam várias afirmações de Trump com a agenda dos supremacistas brancos. Ao lado, temos uma foto de Trump, em destaque no centro, e iluminada por holofotes, enquanto o resto da imagem está embaçado.

⁴⁸ Apenas uma parte do artigo foi utilizada na atividade, o restante pode ser acessado aqui: <https://fortune.com/2016/11/02/donald-trump-ku-klux-klan-newspaper/>. Acessado em 01/06/2021.

As duas capas escolhidas, em primeiro lugar, são das revistas *The New Yorker* e *The Economist*, ambas publicadas no mês de agosto de 2017. A primeira publica sátiras, ensaios, críticas, jornalismo investigativo e também ficção. A segunda, é uma publicação anglófona focada em assuntos políticos, tecnológicos e negócios internacionais, com edição semanal. No que toca as informações verbais, aquela só traz o título, a edição e o preço da revista. Essa traz artigos sobre a revolução cultural chinesa, a nova divisão econômica alemã, a construção como o campo menos eficiente da indústria e o fascínio do eclipse. Em outras palavras, o conteúdo do texto verbal não se correlaciona com o texto imagético, no qual aparecem duas representações de Donald Trump.

Em *The New Yorker*, temos o, agora, ex-presidente americano sentado em uma pequena embarcação soprando a vela, que em forma triangular e com dois furos, representando olhos, metaforizam o chapéu utilizado por membros do KKK, indicando uma ação não-transacional. Nos quesitos da metafunção interativa, percebemos uma distância social entre participante representado e o leitor, uma vez que só vemos o perfil, ângulo oblíquo. No que toca a modalidade, temos a ocorrência de um fundo marrom, que varia a cada publicação da revista, o preto indicando o ‘homem de negócios e presidente da América’, pelo terno de Trump, e o branco sugestivo das vestimentas do KKK na vela. Na metafunção composicional, atentamos para o desenho que aparece no centro, não como mediador entre o que seria informação ideal e real, mas como detentor de significações, tendo o chapéu como fator mais saliente, na linha dos olhos do leitor.

Em *The Economist*, a metafunção representacional indica uma estrutura, assim como na outra revista, não transacional. Isto é, do ator representado, Trump, parte um vetor de seu olhar e do megafone que segura, mas não nos é possível identificar a quem eles estão endereçados. Sobre a metafunção interativa, mais uma vez o participante figura em perfil, no ângulo oblíquo. Dessa vez, ele parece mais próximo do leitor devido ao enquadramento escolhido, o médio. O valor da informação, metafunção composicional, indica o ex-presidente como o dado mais saliente no texto, destacando-se do plano de fundo vermelho e das poucas informações verbais. Trump é representado usando um megafone, que nada mais é que o chapéu do KKK. A mensagem difundida pelas duas revistas, parece indicar que o ex-presidente funcionava como fator impulsionador (ao soprar a vela) e propagador (ao falar no megafone) de tudo que é representado pelo KKK.

Imagem 19 – AC2: Texto motivador⁴⁹

Ku Klux Klan Newspaper Supports Donald Trump For President

In the last week of the presidential campaign, Donald Trump got lavish praise from a newspaper — but it's not one any major-party presidential candidate would want. The Ku Klux Klan's official newspaper embraced Donald Trump.

The latest issue of *The Crusader* didn't specifically urge readers to vote for the Republican nominee, but it got very close. It used Trump's "Make America Great Again" campaign slogan as its headline for an editorial praising the Trump catchphrase and the Republican presidential candidate himself. The newspaper bills itself as "The Premier Voice of the White Resistance." [...] Trump has been criticized in the campaign for refusing to condemn the Ku Klux Klan and disavow the endorsement of David Duke, a former Grand Wizard of the Ku Klux Klan. Asked by CNN's Jake Tapper to "unequivocally condemn" Duke, Trump claimed ignorance: "Just so you understand, I don't know anything about David Duke, okay?" Tapper repeatedly pressed Trump to disavow Duke and the KKK, and Trump declined. Later Trump claimed that he had trouble hearing the question. [...] Fortune investigation earlier this year also has shown that Donald Trump and his campaign has had social media ties to white supremacists, and critics have claimed that Trump has a long record of racist statements, a position Trump denies.



Ativar o Windows Defender

Imagem 20 – AC2: capas de revista e perguntas⁵⁰

1. According to the text above, and looking at the magazines below, answer the following questions.





THINK ABOUT IT

a. Você já ouviu falar sobre o Ku Klux Klan? O que você pensa a respeito?

b. O que você pode ver na imagem? Analise-a!

THINK ABOUT IT

c. Por que ele está gritando?

d. Qual a relação entre o texto e as imagens?

AC2 pede para que o texto e as revistas sejam consideradas para responder as próximas questões elencadas em itens (pequenos quadros na imagem 20, à direita). Em A, os alunos são indagados sobre o KKK e o sobre o que eles pensam (à respeito de suas práticas e existência no século XXI). O item B é direcionado a capa mais a esquerda, pedindo para que ela seja analisada. O item C (Por que ele está gritando?) faz referência a capa da revista inglesa, e o D une o texto e as capas (Qual a relação entre o texto e as imagens?). Em sua apresentação

⁴⁹ Texto completo e foto disponíveis em: <https://fortune.com/2016/11/02/donald-trump-ku-klux-klan-newspaper/>. Acesso em 20/07/2021.

⁵⁰ The New Yorker: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/08/28>. Acesso em 20/07/2021.
The Economist: <https://www.economist.com/weeklyedition/2017-08-19>. Acesso em 20/07/2021.

do material, AC2 conseguiu explorar as relações entre imagens e o texto, principalmente com a figura da vela do barco e do megafone como o chapéu do KKK, a figura de Trump foi analisada como aliada às práticas da organização supremacista, notadamente pelos dados contidos no texto inicial e na imagem representante do chapéu triangular. Os gestos de Trump, ao soprar e ao gritar, foram esquecidos. Sugerimos que as capas de revistas fossem abordadas inicialmente, como forma de angariar dados já conhecidos pelos leitores, assim o texto poderia preencher as prováveis lacunas de uma primeira análise.

A terceira capa de revista da atividade produzida por AC2 permanece no mesmo viés político. Quando indagamos sobre sua escolha, AC2 admitiu ter procurado revistas em língua inglesa sobre Trump. Naquele momento, o mundo estava aprendendo a lidar com o caos instaurado pela pandemia e pelo negacionismo de alguns representantes de estado.

Nesta edição do *The New Yorker* de março de 2020 (Imagem 21), somos apresentados a figura do busto de Trump tomando quase todo o espaço da capa. Seu olhar estaria endereçado a nós, por um vetor, não fosse o uso incorreto da máscara, cobrindo os seus olhos, quebrando esse contato com o público – metafunção representacional. Dessa vez, através da metafunção interativa, o participante é expresso em um ângulo frontal, sugerindo extrema aproximação do leitor. Nesse momento podemos lembrar das regras de distância social de dois metros, indicadas pela OMS, para evitar as chances de contágio com o Coronavírus, que parece não ser seguida pelo ex-presidente nesse desenho. Na união entre aspectos imagéticos e verbais, metafunção composicional, somos direcionados a olhar apenas para os dados imagéticos, pois o título da revista está, quase por completo, coberto pela figura de Trump gritando e com uma máscara cirúrgica sobre os olhos. Ao relacionarmos as três capas, obtemos o ator representado gritando ou propagando ‘opiniões’ distintas do que é avaliado pela sociedade como correto, principalmente pelo seu *status* de líder de uma das nações mais influentes.

Imagem 21 – AC2: Terceira Capa⁵¹


1. Analyze the text beside and answer the questions below.

- How that picture can indicate how the President of the United States deals with the problems of the Coronavirus?
- Instead of Trump, do you think that the Brazilian President could be illustrating the cover of the magazine?
- What would you do if you were the president in times of a pandemic? Do you think your government would be better than the president in question?

A questão pede para que o texto ao lado seja analisado. Os itens questionam sobre a) Como a figura pode indicar a forma como o, então, presidente dos EUA lidava com os problemas do Coronavirus?; b) No lugar de Trump, você acha que o presidente brasileiro poderia ilustrar a capa da revista?; c) O que você faria se fosse o presidente em tempos de pandemia? Você acha que o seu governo seria melhor do que o do presidente em questão?. O posicionamento de AC2, indicado pelas possibilidades de trabalho e análises empreendidas, ao abordar temas atuais, que ferem a sociedade em seus constructos mais caros, o de igualdade e de ter direito à saúde. Podemos elucidar que o propósito desse futuro professor foi além do textual e do imagético, chegou aos ensinamentos freirianos de ler o mundo e a palavra – “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1984, p. 5). Esse papel norteador de debates e de outras leituras fora da sala de aula, condiz com a postura dos multiletramentos, difundida por Cope; Kalantzis (2009) sobre a abordagem de temas ligados a sociedade, a cultura e a organização de grupos sociais, e com o proposto pela OCNEM (BRASIL, 2006) sobre a inclusão e o empoderamento social através das práticas de linguagens.

Imagem 22 – AC3: Revista Time⁵²

⁵¹ The New Yorker: <https://www.newyorker.com/magazine/2020/03/09>. Acesso em 20/07/2021.

⁵² Capa da figura 1: <http://content.time.com/time/magazine/0,9263,7601070430,00.html> Acesso em 20/06/2021.
Capa da figura 2: <http://content.time.com/time/magazine/0,9263,7601990503,00.html> Acesso em 20/06/2021.



A imagem 22 traz as duas capas da revista americana *Time*, selecionadas por AC3. Na atividade o informante nomeou-as como figura 1 e 2, para poder referenciá-las durante as questões, seguiremos essa nomenclatura. A temática abordada na atividade é a violência carregada em massacres, por meio de atiradores, por vezes solitários, que invadem estabelecimentos para matar quantas pessoas conseguirem. Os EUA ainda mantêm um número alto de tiroteios em escolas, apesar do período pandêmico. De acordo com uma investigação do jornal *The Washington Post*, desde de janeiro de 2021 já houve quatorze tiroteios durante o horário escolar⁵³. O fato abordado nas capas ficou conhecido como o “Massacre de Columbine”, ocorrido em 20 de abril de 1999, no estado americano do Colorado. Esse fatídico acontecimento vitimou treze alunos e um professor, além de ferir várias outras pessoas, os criminosos cometeram suicídio após confronto com a polícia.

A figura 1 da atividade é do ano 2007, nela vemos o subtítulo como uma edição especial da revista, seguido do título e de vinte e cinco espaços com fotos, dentre elas duas estão em preto e branco, e um espaço traz a sentença “Tentando fazer sentido de um massacre”. Se

⁵³ Dados retirados de matéria publicada pelo Jornal Folha de São Paulo, em 23/07/2021: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/07/numero-de-tiroteios-em-escolas-nos-eua-e-o-maior-em-22-anos.shtml>. Acesso em 25/07/21.

analisarmos as figuras 1 e 2 sob a ótica da GDV, teremos como aspectos imbuídos na metafunção representacional vários vetores saindo do olhar dos atores representados, em direção ao leitor. Isso acontece na maioria das fotos, como forma de estabelecer uma conexão entre aqueles que são estampados e o leitor. No que tange a metafunção interativa, o contato estabelecido pelos vetores com o leitor pelo plano fechado das fotos e pelo ângulo frontal, conferem uma demanda, uma relação de pertencimento ou compatibilidade de estados, como se o leitor, por azar do destino, pudesse participar daquela edição. Na metafunção composicional, é válido destacarmos o espaço reservado à foto de leitor, como aquele que tenta encontrar um sentido em meio a um massacre. A estruturação das fotos, lembra um *year book* (anuário estudantil com fotos e outras informações). A polarização entre valores de informação e saliência decorrem da opção de mostrar os perpetradores em preto e branco, diminuindo o foco do leitor para aqueles pontos.

Para os conhecedores da história por traz das fotos, será fácil identificar as vítimas através das fotos coloridas e os criminosos em preto e branco, como uma forma de apaga-los, ou fornecer menos notoriedade, naquele momento. Temos ainda, o enquadramento padrão da revista, bordas vermelhas e um fundo branco entre os espaços das fotos.

A segunda figura da atividade é praticamente o oposto da primeira. Publicada em 1999, logo após o massacre, temos um fundo preto, com o enquadramento comum da revista, seu título e o seguinte subtítulo “Os monstros do lado – o que os fez fazer isso?” em letras brancas e vermelhas, com uma fonte de tamanho quase equivalente ao utilizado no título da edição. O questionamento aparece em vermelho, assim também como a palavra monstros, características que transportam o leitor aquela parte do texto. Novamente, temos fotos, treze em preto e branco, das vítimas mortas e duas em cor, dos infratores.

A análise que fizemos da figura 1 pode ser transportada a figura 2. É notável a diferença organizacional entre as duas imagens. Aquela posterior ao massacre, de 1999, traz em evidência os transgressores sorridentes e deixa as vítimas em segundo plano, como se a forma de apagamento imagético também indicasse o fim de suas vidas. A imagem da edição especial, após oito anos do ocorrido, relembra as vítimas, destaca as suas faces e anula as fotos dos criminosos, como uma forma de fazer um tributo às vidas que foram friamente terminadas.

A seleção dessas duas imagens por AC3 foi pensada com cuidado e estruturada para a formulação de seu material. Antes de apresenta-lo AC3 enfatizou a necessidade de se falar sobre o *bullying* e como essa prática, em sua personificação doentia pode afetar a vida de várias

peessoas, de uma comunidade inteira. AC3 indagou se poderíamos citar tragédias similares ocorridas no Brasil, pelo mesmo motivo. Após as respostas dos participantes da oficina, AC3 iniciou o trabalho de exploração e análise das capas, juntamente com aqueles.

Quadro 21 – Perguntas e análises – AC3

ANÁLISE 1 - Das 24 fotos selecionadas para a capa, 20 delas mostram pessoas sorrindo ou esboçando um sorriso. O que se pode afirmar disso, levando em consideração o ano de publicação da edição? Há alguma relevância para o fato de apenas os perpetradores terem suas fotos em preto e branco?

ANÁLISE 2 - Se compararmos a Figura 1 (capa de uma edição 6 anos após o massacre) com a Figura 2 (capa de uma edição do mês seguinte ao massacre), o que podemos inferir somente com as fotografias? Quem está em destaque na capa de 1999 e quem está em destaque na capa de 2007? Qual seria um possível motivo ou apelo emocional para essa mudança de foco?

ANÁLISE 3 - Com base na Figura 2, observe as cores do texto: qual seria uma possível explicação para a escolha da palavra *monsters* e a frase *what made them do it?* estarem em vermelho?

Sobre a figura 1, AC3 propôs duas questões identificadas como análise 1 e análise 2 (quadro 21). Essa opção foi defendida pelo participante, como forma de explicar a história por traz das fotos e motivar os alunos a colaborarem com as suas análises. A primeira questão pergunta diretamente por quê existem 20 pessoas sorrindo na capa e como isso poderia ser relacionado ao ano da publicação, 2007. Em seguida, os alunos são indagados sobre o fato das fotos dos “perpetradores estarem em preto e branco”. O futuro professor então pergunta qual a relevância de ter essas duas fotos dessa maneira. Os demais participantes da oficina foram capazes de identificar as características e a intenção almejada pela revista.

A questão 2 propõe uma comparação entre a figura 1 e a figura 2. Essa última foi publicada no mês seguinte ao massacre em 1999. A análise 2 carrega três questionamentos: (i) o que pode ser inferido a partir das fotografias e da sua data de publicação?; (ii) quem está em destaque em 1999 e em 2007?; (iii) qual seria o motivo ou apelo emocional para essa mudança de foco?. Podemos concluir que, apesar de ainda estarmos no início da oficina, AC3 demonstra domínio de estratégias de análise crítica de textos multimodais, conseguindo avaliar o conjunto da obra. Isso não acontece através da metalinguagem empregada, como na GDV por exemplo, por falta de exposição e conhecimento dos temas, o que poderia beneficiar o seu trabalho e a compreensão de seus alunos. Todavia, a capacidade analítica, estrutural e o cuidado ao selecionar as capas para a primeira atividade da oficina, deixou os pesquisadores dessa tese muito satisfeitos.

A última pergunta-análise de AC3 pede que os alunos observem a relação entre as cores do texto (verbal) da figura 2, que estão em vermelho e em branco com o fundo preto. Nesse momento, o foco da atividade se voltou a escolha da palavra monstros e ao “o que os fez fazer isso?”, como se aquela edição procurasse respostas, indícios de uma justificativa improvável para o ato vil.

A proposta de AC3 vai ao encontro do que expressa Jewitt (2008) quando exalta a necessidade da escola se portar aos multiletramentos para discutir temas variados. Ademais, os critérios de análise e de organização de sua atividade remete-nos ao modo de integração de sentidos estabelecido pela Semiótica Social e como eles podem ser rearranjados à guisa de seus produtores. O contraste entre as capas acionadas por AC3 revelam a preocupação do designer gráfico da revista em passar diferentes perspectivas através da ordenação das fotos dos personagens, do massacre supracitado, e da aplicação das cores.

O próximo participante da oficina, AC4, confundiu os direcionamentos da proposta de produção e trouxe para análise uma capa de revista em língua portuguesa. Ela foi explorada e na aula seguinte, a proposta foi entregue refeita. Optamos por incluir as duas propostas (imagens 23 e 24) elaboradas pois acreditamos que a preferência de escolha indica substancialmente as preocupações, indagações e ideologias do seu produtor.

A capa eleita por AC4 para a sua elaboração é da revista brasileira *Super Interessante* de 2015. Temos uma mulher jovem, em evidência, que aparece no centro, iluminada, rodeada de mãos masculinas que a agarram, a tocam ou chegam próximo desses atos. Ao redor do seu corpo, em uma composição com as mãos que aparecem, está a frase “O mais acobertado dos crimes – Estupro”. Essa última palavra tem um tamanho em destaque e aparece quase ao centro.

Imagem 23 – AC4: primeira atividade⁵⁴

Imagem 24 AC4: atividade refeita⁵⁵

⁵⁴ Disponível em: <https://super.abril.com.br/superarquivo/349/>. Acesso em 25/07/21.

⁵⁵ Disponível em: <http://content.time.com/time/magazine/0,9263,7601100809,00.html>. Acesso em 25/07/21.



Para a metafunção representacional existe uma estrutura transacional na qual o ator, uma jovem, olha diretamente para o leitor. Isso se configurará como um processo de demanda, metafunção interativa, é possível percebermos um vetor saindo do seu olhar para o leitor e a sua expressão é de desconforto. Há um contato estabelecido entre ator representado e leitor olhante, através da vetorização do olhar da moça, da distância de plano fechado, exibindo a proximidade entre as partes e também uma perspectiva de aproximação encenada pelo ângulo frontal. Por fim, na metafunção composicional, temos o valor da informação desempenhado pelas informações verbais e imagéticas, as quais apresentam saliência através do rosto e do busto da personagem, e também pela palavra estupro, estampada em uma fonte maior. Podemos dizer que a figura está dividida em uma forma tríptica, ou seja, na primeira parte temos o olhar quase suplicante da jovem, o centro traz as palavras “o mais acobertado dos crimes” e a base traz a palavra estupro. A base traz a informação real que será abordada como um dos principais conteúdos na revista.

Igualmente, a primeira capa, na metafunção representacional deparamo-nos com uma estrutura transacional na qual o ator busca o olhar do leitor através da vetorização saindo de seus olhos. Em seguida, com a metafunção interativa, apresenta-se um contato com o leitor através desse olhar efetuando uma demanda, que age sobre o observador da imagem, como um estabelecimento de afinidade, de relação. Sobre a perspectiva, o plano é fechado, pois só conseguimos ver o rosto e os ombros da participante, já os ângulos se misturam entre frontal e

oblíquo. Não conseguimos ver totalmente a face representada, tão pouco todo o perfil. As cores com fundo preto e cinza fazem uma diferenciação com o lenço que cobre parte da moça representada, o aspecto de maior iluminação está localizado no seu rosto no qual podemos ver a falta do seu nariz. Sob o ponto de vista da metafunção composicional, podemos dizer que os aspectos que apresentam saliência são a face da jovem representada e a sentença “o que acontece se deixamos o Afeganistão”, como uma ação de complementariedade entre o verbal e o imagético que aparecem bem próximos quase ao centro da imagem. Um complementa o sentido do outro.

No quadro 22 temos acesso às questões indicadas para as capas supracitadas. Na atividade produzida com o texto em língua portuguesa, a questão 1 se volta ao texto verbal, a palavra em destaque – estupro. A segunda questão admite o sentimento que podemos ter ao ver uma imagem “bastante chocante” e indaga o porquê dessa imagem ser “tão chamativa”. De acordo com AC4, as pessoas parecem não comprar revistas que tratem de assuntos pertinentes, impactantes à sociedade. A informante parece indicar que as pessoas poderiam se sentir intimidadas ao ler revistas com esse teor em público.

Quadro 22 – AC4: questões sobre a capa de revista

Atividade 1	Atividade refeita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual palavra chama mais sua atenção na capa da revista? 2. Além do conteúdo escrito observa-se uma imagem bastante chocante. O que torna essa imagem tão chamativa? 3. Apesar de ser um assunto incrivelmente oportuno para os nossos dias, porque algumas pessoas ainda se privam de comprar revistas, com esses assuntos, em público? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Looking at the image, what catches you the most attention? 2. Which word in the cover story makes the reader understand what it is about? 3. What was the intention of the editor of the magazine by placing such a shocking image? 4. Imagine you could edit the magazine, what would you change?

Fonte: Elaborado pela autora

Já na atividade refeita, imagem 24, com o texto em LI, aparece uma edição de 2015 da revista *Time*. A personagem principal dessa tiragem ilustra uma jovem mulher com um lenço cobrindo parcialmente o seu cabelo, indicando ser ela de alguma vertente da religião muçumana. A imagem é forte, revoltante e causa indignação, o nariz da jovem foi destruído por alguma espécie de ácido. Esse tipo de violência é comum em alguns países como a Índia, o Paquistão. Com a volta do Talibã ao poder no Afeganistão, as mulheres estão sujeitas a esse

tipo de ataque, sequestros, e assédios sexuais⁵⁶. O texto verbal complementa aquele imagético, apresentando a imagem como resultado da tentativa de deixar o país.

AC4 pergunta o que mais chama a atenção, questão 1, não especificando se seria o texto imagético, o verbal, ou o todo multimodal. Em seguida, na questão 2, “qual palavra da história da capa faz o leitor compreender do que ela se trata?”. Aos leitores que não conhecem a revista *Time*, o seu título pode parecer o aspecto verbal em maior evidência, uma vez que o restante das informações verbais estão em uma fonte menor. A frase que aparece em branco e negrito, diz: “O que acontece se nós deixarmos o Afeganistão”. O assunto central da revista se reporta ao retorno do Talibã e as consequências que isso pode causar para a população feminina, como a proibição de ter uma educação, entre outros direitos humanos.

Na questão 3, AC4 faz uso de uma pergunta similar a da segunda questão de sua atividade anterior, “Qual seria a intenção do editor em dispor uma imagem tão chocante?”. A questão 4 trouxe um diferencial, em relação às outras produções dos participantes da oficina, aos alunos é dado o poder de se imaginarem como editores, questionando-os sobre o que poderia ser modificado. Como essa atividade não foi apresentada em sala, apenas enviada por e-mail, não tivemos como acessar as reações do restante dos participantes a essa última questão.

O último participante, AC5, fez uso de apenas uma capa de revista em sua elaboração (Imagem 25). Nela percebemos a imagem da ex-presidenta do Brasil, senhora Dilma Rousseff, que sofreu impeachment em 2016. Nessa construção multimodal a imagem da primeira presidenta do Brasil aparece em proeminência, cobrindo parte do título da revista. Quase centralizado está a frase em fonte vultuosa “As 100 mulheres mais poderosas do mundo”, o restante do texto verbal aparece com menos destaque “da IBM ao Yahoo, da Alemanha ao Brasil, a liderança global tem um novo visual”. À esquerda, próximo ao topo, temos mais informações verbais identificando a então presidenta, como uma ex-alimentadora marxista e como um motor empreendedor.

Imagem 25 – AC5: Revista Forbes ⁵⁷

⁵⁶ Informação retirada do texto da Carta Capital, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/casamentos-forcados-prisao-e-tortura-a-ameaca-do-taliba-as-mulheres-no-afeganistao/>. Acesso em 17/08/2021.

⁵⁷ Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/forbes-lanca-lista-das-mais-poderosas-do-mundo-com-dilma-na-capa>. Acessado em 17/08/2021.



O ator representado, a ex-presidenta Dilma aparece de braços cruzados como encarando o leitor, ela o observa com um leve sorriso. O vetor que sai dos seus olhos para o leitor estabelece uma demanda, uma busca por uma relação de identificação com aquele que a observa. Temos no campo da metafunção interativa esse contato estabelecido e também uma distância social diminuta, já que no plano fechado os atores representados passam a ideia de que estamos mais próximo deles devido a essa forma de enquadramento, pois podemos visualizar as expressões faciais com maior nitidez. Em relação à perspectiva, temos o ângulo frontal que estabelece, novamente, uma posição interpretativa de igualdade pois estamos no mesmo nível do ator que é representado. Já a modalidade é expressa pela saturação diferenciada, temos um plano de fundo escuro com a maior parte verbal em branco e o ator dessa representação imagética em vermelho, chamando atenção para si devido à iluminação de sua pele.

Na metafunção composicional, notamos a parte ideal, o valor de informação, que é o nome, o título da revista *Forbes*. Na base, temos, em letras maiores, “mulheres poderosas” cobrindo o busto da personagem representada, esse posicionamento causa uma conexão, ou seja, uma ligação entre as linhas criadas pelo aspecto verbal por uma sobreposição com a imagem.

Quadro 23 – AC5: proposta de questões

- 1) Do you know the person on this cover? Who is she?
- 2) How many women can you tell that are currently occupying lead positions on business market or politics?
- 3) Do you think her clothing choice was aleatory? Does the color of her suit represent anything?

No que concerne às perguntas sugeridas por AC5, quadro 23, a primeira questiona quem é a pessoa na capa e se os alunos a conhecem. O próximo questionamento pede para que os alunos indiquem quantas mulheres estão correntemente ocupando o lugar de liderança no mercado de trabalho ou na política. A última questão indaga sobre a escolha da roupa da Sra. Dilma, se ela foi aleatória e se a cor de seu terno representaria alguma coisa.

Podemos concluir que quatro dos informantes buscaram acionar capas de revistas que ativassem a discussão de temáticas sociais e políticas, com vistas a provocarem uma discussão em sala entre o público. Essa inquietação faz emergir uma abordagem marcada por um planejamento que considerou o papel das linguagens, em seus diversos modos, para possibilitar o emprego de vários letramentos, de multiletramentos à maneira como é notabilizado por Rojo (2012). O informante AC1 não demonstrou o mesmo cuidado, sua produção não conseguiu chegar ao mesmo patamar de seus colegas. Uma saída, para convidar os alunos a pensarem em sua comunidade, poderia ser a implementação de questões sobre o trabalho com animais de rua, ONG, ou os benefícios advindos do relacionamento entre os animais com as pessoas, como para a saúde mental em vários contextos e no pandêmico, vivido por todos, até o momento de escrita dessa tese.

4.4.2 Cartazes ou pôsteres de filmes

O segundo gênero multimodal considerado foi o pôster de filmes ou séries, chamado também de cartaz, uma vez que é configurado como um meio de divulgar a obra cinematográfica em diversos meios. Priorizamos o uso de gêneros mais curtos e com maior conteúdo imagético para avaliar como os participantes iriam utilizar os recursos em suas abordagens e produções iniciais.

Para Quintão (2019), atualmente, os profissionais responsáveis pela produção de pôsteres de filme fazem uso de estratégias para levar o leitor, observador a sentir-se engajado pela trama da obra através da organização de imagens e textos. O autor, juntamente a Nogueira

(2017), ressaltam que o cartaz, ou pôster, de filme adquiriu maior espaço na sociedade com a disseminação da imprensa e da palavra escrita. Hoje, podemos atestar que além desse fato, a tecnologia, e a propagação causada pelas redes sociais colaboram para a expansão e o consumo desses textos em grande escala, considerando a rapidez com a qual as informações são divulgadas na internet.

Começaremos a analisar as produções do informante AC1. Ele escolheu dois pôsteres para essa atividade (imagens 26 e 27). Apesar de termos requerido que as questões passassem a utilizar a LI, a partir desse momento, o informante manteve a língua portuguesa, admitindo ter esquecido nossas ressalvas.

Imagem 26 – AC1: Pôster 1⁵⁸

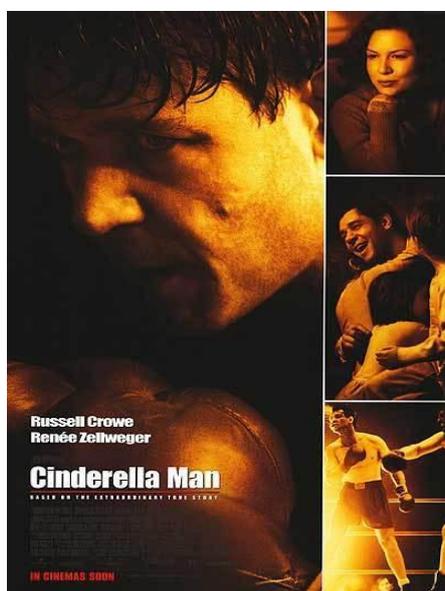
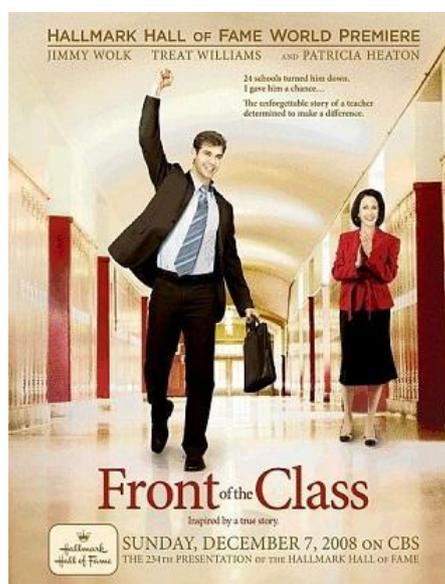


Imagem 27 – AC1: Pôster 2⁵⁹



Quadro 24 – AC1: questionamentos sobre os pôsteres

<i>Cinderella Man</i>	<i>Front of the Class</i>
1. Quais são as referências que podem ser vistas nessa imagem ligadas ao nome do filme? 2. O que o boxe tem a ver com a vida?	3. Quais as referências vistas nessa imagem? 4. O que elas falam sobre a vida?
5. Em que essas imagem se assemelham? 6. Em que elas diferem?	

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.movieposters.com/products/cinderella-man-mpw-14530>. Acessado em 20/05/2021.

⁵⁹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Front_of_the_Class. Acessado em 20/05/2021.

Cinderella Man (2005), ou *A Luta pela Esperança*, é caracterizado como uma biografia, um drama e uma história real⁶⁰. Ao todo, quatro fotografias de momentos do filme foram organizadas para formular o pôster. Na imagem maior, o protagonista é representado com luvas de boxe, olhando para algo que não conseguimos identificar – estrutura narrativa não-transacional, emitindo uma oferta, ele deve ser observado pelo leitor – seu semblante transmite foco. As outras imagens, respectivamente, são de sua esposa, seus filhos e uma de suas lutas. Se avaliarmos o valor das informações, podemos estabelecer uma indicação de informação dada (à esquerda) e nova (à direita), que poderiam simbolizar a sua trajetória e a sua estrutura de apoio, a sua família. Para Quintão (2019, p. 33), “[...] a cor possui uma relação com a mensagem que compete propor, todavia, o seu significado varia consoante as características culturais, sociais e psicológicas de cada indivíduo”. Dessa forma, as cores escolhidas, amarelo e preto, proporcionam uma simbiose quase etérea. Em seu trabalho sobre a caracterização dos personagens do pôster do filme *Divertidamente* (2015), Blanco Jr; Rocha, (2019), reportando-se à *A psicologia das cores* de Heller (2013), afirmam que o amarelo indica jovialidade e otimismo. A história da trama de *Cinderella man* transmite essa busca por positividade e esperança, se examinarmos os problemas encarados pelo protagonista até conseguir voltar ao boxe.

Front of the class (2008), *Primeiro da Sala*, é avaliado como um drama. A representação imagética traz dois personagens, um homem bem vestido, com uma pasta erguendo uma de suas mãos em punho, repassando-nos a ideia de que tenha vencido algo. Em segundo plano, temos uma mulher, provavelmente a sua professora, batendo palmas. Os dois personagens mantêm um vetor de relação com o leitor, instaurando uma narrativa transacional e expressando uma demanda. O enquadramento é aberto (*long shot*) designando o leitor como mero expectador do que está representado, apesar de termos um ângulo frontal, que chama o leitor a partilhar daquele momento, daquela conquista. O plano de fundo é o corredor de uma escola, tipicamente americana, rodeado de armários. O valor da informação pode ser centralizado na figura do homem, realçado pela luminosidade que o cerca até o fim do corredor, ele é o símbolo de vitória. Enquanto isso, em segundo plano, à direita, obscurecida pela sombra de um dos armários, está a outra personagem, como expectadora daquele acontecimento.

⁶⁰ Utilizaremos a denominação de gênero fílmico estabelecida pelo site IMDb: <https://www.imdb.com/>, que funciona como uma base de dados sobre filmes na internet. O mesmo procedimento será seguido quando tratarmos de outros pôsteres ao longo desse texto.

AC2 também escolheu dois pôsteres para o seu trabalho de elaboração (Imagem 28). O pôster de *The way he looks* (2014), *Hoje eu quero voltar sozinho*”, rotulado nas categorias drama e romance. Dos três personagens representados não obtemos uma narrativa transacional. Não existe um vetor que indique para onde ou o que olham. O único personagem com o rosto visível ao leitor está de olhos fechados. Os processos da metafunção interativa indicam um oferta, os representados estão arquitetados de modo a serem observados, como um quadro. A perspectiva de enquadramento mostra mais que o plano fechado e menos que o plano médio, e apesar de vermos a situação por um ângulo frontal, dois personagens estão de costas, impossibilitando uma aproximação com o leitor. Como o terceiro personagem não emite uma demanda, mas uma oferta, a distância social perdura. A terceira metafunção indica uma relação entre o posicionamento dos personagens, ninguém se olha, com o subtítulo “Nem todo amor acontece à primeira vista” e o título em sua tradução literal ‘a maneira como ele olha’. Ademais, temos a informação fornecida ao lado, apontando que um dos personagens é cego.

Imagem 28 – AC2: Atividades com filmes⁶¹

IN THIS UNIT, YOU HAVE THE OPPORTUNITY TO DISCUSSE DIVERSITY THROUGH DIFFERENTS GENRES, AS ARTICLES, INTERVIEWS AND INPHOGRAPICS. NOW, TAKING INTO CONSIDERATION OTHERS FORMATS, LET'S SEE HOW INCLUSION MAY APPEAR IN MOVIES.

1. Look at the movies below, observing the image and read the synopsis. Then, answer the following questions.



Leonardo (Ghilherme Lobo), a blind teenager, tries to deal with his overprotective mother while seeking his independence. When Gabriel (Fabio Audi) arrives in town, new feelings start to emerge in Leonardo, making him discover more about himself and his sexuality.



Auggie Pullman is a boy who was born with a facial deformity, which caused him to undergo 27 plastic surgeries. At the age of 10, he will attend regular school-like any other child for the first time. In fifth grade, he needs to make an effort to fit into his new reality.

Em *Wonder* (2017), *Extraordinário*, que aparece na lista dos dramas e filmes de família, temos um casal e um garoto, possivelmente seus pais. Sob o enfoque da metafunção representacional estamos diante de uma narrativa transacional bidirecional, na qual os interactantes se olham, há vetores saindo de seus olhos indicando essa relação entre mulher e

⁶¹ Respectivamente: <https://uauposters.com.br/poster-hoje-eu-quero-voltar-sozinho-the-way-he-looks-filmes-108620180226>; <http://www.philhobden.co.uk/2019/09/a-quick-capsule-review-wonder-2017/>. Acessado em 20/05/2021.

garoto. O homem age como ator olhando para as outras pessoas representadas, que são a sua meta. Aos leitores é apresentada uma oferta, através de uma perspectiva de ângulo oblíquo, de plano fechado. Apesar de a imagem mostrar quase todos os personagens por inteiro, não obtemos maiores informações devido a sua sobreposição. Quanto aos valores da informação, esses são estabelecidos pelo plano de fundo chamativo, em azul claro, bem saliente, pela informação dada “Quem te dá coragem para você encarar o mundo?”, e pelos dados novos que aparecem à direita, a família do garoto. O título identifica o personagem principal, através do uso do capacete de astronauta que é utilizado pelo garoto, no lugar da letra ‘o’.

AC2 inicia sua atividade com uma descrição que veicularia o início de uma unidade, à exemplo do que lemos em alguns livros didáticos. Nesse momento, o informante ressalta que vários gêneros discursivos serão abordados e pede para que atentemos a outros formatos de texto e ao tema da inclusão. O formato dos textos não foi estabelecido, mas poderíamos cataloga-los como uma minissinopse fílmica, devido às suas informações elencadas. Adiante, é pedido que os alunos atentem aos filmes, observem as imagens e leiam as sinopses de maneira a estarem preparados para questionamentos sobre os mesmos.

Quadro 25 – AC2: questões sobre os pôsteres de filme

- a. Analyzing the images and synopsis, what do you see in common between them? What is different? Discuss with your teacher and classmates.
- b. Why is important discuss questions about bullying, inclusion and any kind of prejudice?
- c. At the end of class, discuss with your classmates and teacher the conclusions you have found out.

No quadro 25, as questões de AC2 estão dispostas. Inicialmente, os leitores são indagados sobre as similaridades entre as duas obras, suas diferenças e há a recomendação de uma discussão entre colegas de sala e professor. Opção que levaria os leitores a discutirem sobre a sua realidade dentro de suas escolas e sobre o papel da inclusão. Em seguida, os leitores são questionados à respeito da necessidade de discutirmos temas como o *bullying*, a inclusão e qualquer forma de preconceito. Assim como a sua atividade sobre capas de revistas, AC2 vincula sua proposta de material à assuntos importantes dentro das esferas educacionais e em qualquer comunidade. A nosso ver, esse é o papel do professor, proporcionar momentos de aprendizagem sobre a vida, além dos saberes formais estruturais dos planos de ensino de suas

unidades curriculares. O item C funciona como uma forma de conclusão da atividade e do que foi alcançado através da discussão em sala.

AC3 escolheu três capas de filmes que podem ser classificados entre os gêneros terror e suspense. Decidimos analisa-los separadamente, por ora, já que as questões não correlacionam os três textos. Em sua apresentação, obtivemos uma aula voltada ao estudo dos pôsteres como uma aula de compreensão textual, verbo-imagético, e seus sentidos implícitos.

The Hand that Rocks the Cradle (1992), em português “*A mão que balança o berço*”, imagem 29, caracterizado como um drama de suspense, foi o primeiro pôster selecionado por AC3. Seguindo a mesma configuração de sua primeira produção, o futuro professor faz uma pequena análise sobre o contraste proposto na imagem mediante a sobreposição de uma fotografia em preto e branco, de uma família feliz com pai, filha e mãe, e o rosto sombrio de uma mulher loira, que é representado em cor, como se estivesse rasgando ou destruindo a imagem da família perfeita. No quadro 26, o informante se questiona sobre quais informações podemos prever sobre a trama do filme se analisarmos como a mulher está desconectando o marido da sua esposa e da sua filha. A segunda análise ou questionamento, enfoca o subtítulo composto por três sentenças: “Confiança é a sua arma. Inocência a sua oportunidade. Vingança o seu único desejo”. Como seria possível vincularmos essas frases a imagem? Ao lermos, detalhadamente, o pôster percebemos que existe uma organização entre as imagens. De acordo com a GDV o centro da imagem, a mulher loira, é identificada como o núcleo da informação, e as margens estão subordinadas a ela.

Imagem 29 – AC3: Pôster 1⁶²



⁶² Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0104389/>. Acessado em 30/05/2021.

Quadro 26 – AC3: questões do pôster 1

1st ANALYSIS - The poster shows a clear contrast: a supposed photograph (in sepia) of a happy family split in half by the colored face of a somber woman. Taking this in consideration, what can we predict about the plot of the movie if we analyse that the woman is disconnecting the husband from his wife and child?

2nd ANALYSIS - The poster's subtitle is "Trust is her weapon. Innocence her opportunity. Revenge her only desire." What can be the possible connection of these phrases and the image? Pay attention to the nouns used.

A estrutura narrativa pode ser classificada como transacional, na qual todos os participantes olham diretamente para o leitor. No entanto, podemos dizer que essa relação é mais forte com o ator que está representado na parte colorida da imagem, devido a sua proximidade. Com a metafunção interativa temos uma diferenciação de contato, apesar de todos os personagens indicarem uma demanda através de seu olhar por uma perspectiva de ângulo frontal. Existe, ainda, uma diferenciação entre a distância da família, que é separada e demonstrada em um plano aberto, mais distante do observador, enquanto a participante que é apresentada em cor está em um plano fechado, isto é, mais próxima daquele que a observa. No quesito modalidade, há indícios de uma saturação de cor para o cinza gerando uma diferenciação entre a família e a moça que está no meio, como se ela separasse a família, ao mesmo tempo que chama para si a atenção do leitor, através da luminosidade e da iluminação que lhe é conferida. Sob a metafunção composicional, podemos afirmar que temos uma estruturação diferenciada, causada pela sobreposição de imagens coloridas e em preto e branco, como uma forma de polarização, na qual o centro toma para si a maior saliência, ou seja, o ponto de importância dentro daquela estrutura, no qual os participantes da família aparecem às margens.

O pôster 2, reproduz o filme *10x10* (2018), também pertencente ao gênero suspense, imagem 30. Em língua portuguesa um subtítulo foi adicionado – "*10x10: O cativo*", provavelmente, como artifício para fornecer alguma informação linguística sobre o conteúdo do filme para os leitores desacostumados à leitura imagética. O pôster foi elaborado em um plano de fundo escuro, com dois personagens frente a frente em cantos distintos do que parece ser um quarto fechado. A outra diagonal revela o título do filme aparecendo nos outros cantos, fechando um quadrado que se medido, deve espelhar as dimensões do cômodo retratado, explicando o título. Majoritariamente, as cores escuras, que variam entre o grafite, o cinza e o preto, transportam o leitor para uma cena de medo e desconforto.

Imagem 30 – AC3: Pôster 2⁶³

Percebemos um jogo entre o título do filme *10x10* e os dois personagens principais, um homem, que aparece a direita, no topo, e uma mulher, que aparece a esquerda, na base. Para a GDV existe uma relação transacional entre os atores representados e o leitor através de vetores que saem de seus olhares. Na segunda metafunção, a interativa, temos um plano aberto no qual os personagens aparecem em posições diferentes o homem está em pé olhando para cima, enquanto a mulher está sentada com suas mãos amarradas, também olhando para cima, ou seja, como se o leitor tivesse a capacidade de observar tudo que acontece naquele quadrado 10x10. O contato estabelecido por essa demanda de seus olhares nos causa a impressão de uma distância social, na qual o leitor não pode fazer nada, a não ser observar. Isso está instaurado através da estruturação dos personagens dentro do quadro representado, o ângulo é frontal, mas visto de cima. Em respeito à modalidade, temos grande saturação chegando a cor cinza, como uma forma de sombrear os cantos do quarto, talvez contextualizando o caráter de suspense e de obscuridade que encontraremos no filme. A iluminação se volta para o título *10x10* e para as faces dos personagens representados. Na metafunção composicional o valor de informação é polarizado, com o homem no topo direito e a mulher na base esquerda. Não conseguimos estabelecer qual dos dois é mais saliente, se utilizarmos os conceitos de dado e novo teremos a representação da mulher como uma vítima e o novo seria o homem, como assediador. Essa

⁶³ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt6210996/>. Acessado em 30/05/2021.

pode ter sido a intenção inicial dos produtores desse texto, levar os leitores a uma ideia para causar surpresa no decorrer da trama do filme.

Quadro 27 – AC3: questões do pôster 2

1st ANALYSIS - Pay attention to the disposition of the characters in the poster and their positions themselves (how is the situation of the woman? and the situation of the man?). What can we infer about the relationship of the characters? What could be the 10x10 of the title?

2nd ANALYSIS - The movie subtitle is “There are some secrets we cannot escape”. Taking into consideration the answer of the previous questions, what could be these secrets?

AC3 pede para que a disposição entre os personagens no pôster e as suas posições, a situação da mulher e a situação do homem, a forma como eles estão representados sejam descritos. Em seguida, somos indagados sobre as possíveis inferências cabíveis sobre a relação entre esses dois personagens e o sobre o que seria 10x10. Nos sentimos compelidos a assistir à trama, após a abordagem dessa atividade. Durante a sua discussão em sala, foi ressaltado que a disposição dos personagens escolhida beneficiava a mulher como a vítima indefesa, que precisa de ajuda. De certa forma isso é verdade, no entanto, ao longo do filme, outros fatos são revelados modificando totalmente a opinião do espectador. Destarte, a estruturação do pôster chama mais atenção pelo jogo inteligente entre estereótipos sociais já estabelecidos, apesar desse horrendo estereótipo estar correto na maioria das vezes.

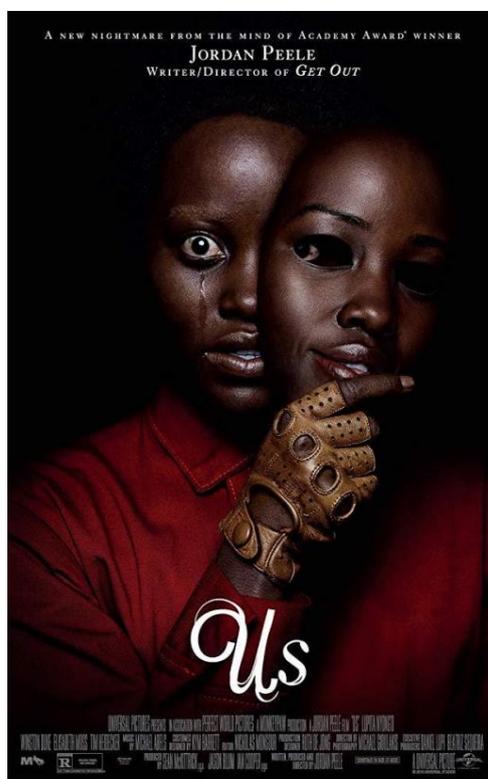
A segunda análise, novamente, assim como na primeira questão, evidencia o subtítulo: “Existem alguns segredos dos quais não podemos escapar”. AC3 pede para considerarmos a resposta a primeira questão para especular sobre quais poderiam ser esses segredos. É necessário enfatizarmos que as informações imagéticas e linguísticas podem nos fornecer uma ideia do filme, que será desmistificada ao assistirmos a obra, transmitindo a mágica estruturação dessa composição multimodal.

O terceiro pôster traz o filme *Us* (2019), *Nós*, de Jordan Peele, imagem 31, rotulado dentro dos gêneros do terror, do suspense e do mistério. Temos uma personagem negra, sua face é assustadora, sem sobrancelha, com olhos arregalados e uma lágrima caindo de seu rosto.

Somos apresentados a uma narrativa transacional, indicada pelo olhar do ator que também gera uma demanda, na metafunção interativa. Ela parece olhar assustadoramente em direção a nós, leitores, provavelmente como um pedido de socorro. Estamos bem próximos da

personagem representada, o plano fechado mostra apenas o seu rosto obscurecido pelo fundo preto e diversificado por ter a personagem segurando uma máscara que parece ser o seu próprio rosto, com uma expressão diferente. A perspectiva traz o ângulo frontal do ator representado e um ângulo que poderia ser oblíquo se considerássemos a máscara que é segurada e da qual só conseguimos ver uma parte, com uma expressão branda, quase feliz. O fundo do pôster é preto e apenas conseguimos discernir alguns traços do busto da personagem. Quando examina a função das cores em pôsteres de filmes Quintão (2019, p.33) salienta que “a cor possui uma relação com a mensagem que compete propor, todavia, o seu significado varia consoante as características culturais, sociais e psicológicas de cada indivíduo.”

Imagem 31 – AC3: Pôster 3⁶⁴



Na metafunção composicional o valor de informação está diferenciado por aquilo que é ideal e real. O ideal aparece como o rosto da personagem que está também ligado a máscara, o real é transposto pelo pronome objeto ‘nós’, *Us*. A parte mais saliente, complexa e problemática está refletida no olho da personagem tão arregalado que chama para si toda a atenção. As informações principais estão contidas na imagem, o conteúdo verbal se resume ao título e ao nome do diretor. Existe, ainda, um destaque através da claridade direcionada ao rosto

⁶⁴ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt6857112/>. Acessado em 30/05/2021.

da personagem, todo o restante que pode significar a trama do filme está escurecido, como se a personagem estivesse saindo das trevas. Heller (2013, p. 235), quando investiga os sentidos causados pela cor preta, destaca a descrição de Wassily Kandinsky: “Como um nada sem possibilidades, como um nada morto, após a extinção do sol, como um eterno calar, sem futuro e sem esperança: assim soa interiormente o preto.” A nosso ver, a seleção da cor preta, que ocupa grande parte da imagem, no pôster de *Us* fixa essa mesma sensação em seus leitores.

Na primeira questão, ver quadro 28, AC3 pergunta sobre essa justaposição de imagens, sobre o que poderia significar a personagem com a expressão de choque e terror segurando uma máscara, qual poderia ser a conexão dessa montagem com o pronome objeto do título, nós usamos máscaras? Eis a questão. De uma forma simbólica poderíamos dizer que sim. Essa foi a maior discussão entre os participantes da oficina que responderam a essa análise como alunos ouvintes. Para eles todos nós utilizamos diferentes máscaras no decorrer do dia e ao longo de nossas vidas para enfrentarmos as diferentes situações e dificuldades.

Na segunda análise nos é fornecido dois versos do poeta negro americano Paul Laurence Dunbar: “Nós usamos a máscara que sorri e mente, ela esconde nossas bochechas e protege os nossos olhos”. Imediatamente, temos a informação de que o diretor do filme, Jordan Peele, é conhecido pelas suas produções de ficção científica, de horror e pela forma como ele retrata os problemas raciais. AC3 nos interpela sobre a relação que podemos criar entre os versos do poeta e a personagem negra disposta no centro do pôster.

É importante frisarmos que AC3, até o momento, se mostrou um leitor crítico e preocupado com as questões sociais que nos rodeiam, como o racismo e o *bullying*, abordado em primeiro material.

Quadro 28 – AC3: questões do pôster 3

1st ANALYSIS - The character portrayed in the poster is holding a mask. But this mask is a mask of her own face with a calm expression. Her real expression is something between pure shock and horror. What could possibly justify this montage? And what could be the connection between this montage and the object pronoun in the title? Do we wear masks?

2nd ANALYSIS - Read these verses by the black poet Paul Laurence Dunbar:

“We wear the mask that grins and lies,
It hides our cheeks and shades our eyes [...].”

Jordan Peele is known by his sci-fi/horror movies treating about racial problems. What relation we can create between the verses of Dunbar and the black character focused in the poster?

Na imagem 34 indicamos a opção de AC4, que gira em torno de um único pôster, *The Hate U Give* (2018), “*O Ódio que Você Semeia*”, identificado dentro dos gêneros drama e crime. O filme foi adaptado a partir do romance homônimo publicado em 2017. A imagem traz uma personagem feminina, negra, vestida de formas diferentes, separadas por uma linha que lembra as bordas rasgadas de duas fotografias unidas. Notamos uma narrativa transacional estabelecida pela presença de um ator com vetores saindo de seu olhar para o leitor. Essa ação representa, na metafunção interativa, uma demanda, uma tentativa de relação de contato com o leitor. A distância social é diferenciada na parte esquerda do cartaz, temos um plano médio no qual podemos perceber quase todo o corpo da personagem. Já na parte direita, temos um plano fechado, que transparece maior aproximação com o leitor.

Imagem 32 – AC4: Pôster⁶⁵



Há uma diferenciação em suas vestimentas apesar de ser o mesmo personagem representado é como se tivéssemos a sobreposição de dois mundos. Isso será enfatizado pela informação do no topo direito “Dois mundos/ uma voz/ não há volta”, que concorda com a ideia de divisão expressa pela junção das imagens. Em um deles, a jovem aparece mais formal com o que parece ser um uniforme escolar e no outro mais informal, no qual a personagem aparece com um moletom. A expressão facial não difere tanto, mas em relação à perspectiva temos o ângulo oblíquo, na primeira parte, e o ângulo frontal, na segunda, como que estabelecendo uma

⁶⁵ Disponível em: <https://www.amazon.com/Hate-Give-Movie-Poster-FINESTPRINT88/dp/B07K5GHBVT>. Acessado em 02/06/2021.

diferença na relação com o leitor, primeiramente mais afastado, como se não fizéssemos parte daquele mundo e em segundo lugar, somos convidados a participar do que está acontecendo, pelo ângulo frontal. No quesito modalidade, que representa a realidade da imagem, nota-se grande iluminação atestada pelo fundo branco em contraste com a personagem negra e suas vestimentas, ora escuras, ora chamativas, como o vermelho. Sobre o valor da informação na meta função composicional podemos dizer que há uma polarização atingida pela estruturação da personagem do ponto direito e esquerdo do pôster. Além disso, temos a diferenciação do aspecto verbal, à esquerda temos o ódio que você semeia, à direita temos dois mundos e uma voz que não irá se retrair, se calar. Ambas funcionam como classificadora daquele mundo representado. Em relação a saliência podemos dizer que existe maior ênfase na personagem retratada a direita, isso é ocasionado por causa do plano fechado que foi construído e, também, pelo contraste de brilho e cores entre as vestimentas da personagem.

No quadro 29, aparece a primeira questão que foi disposta antes da imagem, por razões organizacionais unimos as questões em um único quadro. Inicialmente, AC4 pede para observarmos o pôster e discutirmos com os colegas de classe qual seria o conteúdo do filme. Em seguida, somos direcionados a análise das cores utilizadas na imagem em comunhão com a expressão facial da personagem retratada. Relembramos Quintão (2019, p. 33) quando avulta que “a cor se destaca como um poderoso símbolo comunicativo, recolhendo diversos significados que variam entre os seres humanos e se relacionam estreitamente com as suas heranças culturais e experienciais sociais.” A segunda questão requer que os alunos criem uma sinopse para o pôster do filme, nomeando personagens e elaborando o cenário no qual a trama ocorre.

Quadro 29 – AC4: Questões sobre *The hate u give*

1. Take a look at the movie poster below, and discuss with your colleagues in the room what the subject is about. Observe which colors were chosen and make an interpretation of the actress's facial expression on the poster.

2. Now create a synopsis for the cover of this movie, naming the characters and creating the whole scenario that encompasses the plot of the movie, you can become the director of the plot.

AC5 escolheu três pôsteres de filmes para produzir a sua atividade, imagem 33. O primeiro deles traz a capa do filme *Frida* de 2002, no qual é descrita e representada a vida de Frida Kahlo. O segundo pôster é sobre a vida de Edith Piaf, uma cantora francesa de grande

sucesso e renome internacional pela sua voz, sua composição e o interesse do público em seu drama pessoal. O terceiro pôster traz o filme *Mary Shelley* (2017) que relata a vida da escritora inglesa, as peripécias de sua jornada até a produção do renomado romance *Frankenstein* (1818), escrito aos seus dezoito anos de idade. É válido notarmos que a seleção empreendida por AC5 elenca personalidades artísticas femininas, que sofreram perdas e dramas ligados à maternidade. Esse foi um dos aspectos que AC5 evidenciou quando apresentou a atividade.

Imagem 33 – AC5 – Pôsteres de filmes⁶⁶



Os três pôsteres escolhidos pelo quinto participante identificam personagens singulares em relações transacionais no primeiro e no terceiro, e uma relação não transacional no segundo, pois não conseguimos identificar para onde o ator olha. Dessa forma, passamos a ter uma oferta, o participante se oferece ao leitor como objeto de observação. Sobre a distância social estabelecida pelos planos de filmagem, temos no primeiro pôster um plano fechado. Todavia, é possível frisarmos que existe uma distância entre o ator e o leitor causada pela posição na qual a personagem representada aparece, de costas para o leitor. O segundo pôster mostra um plano entre fechado e médio, podemos ver quase até o joelho do ator representado. A imagem que causa maior aproximação é a terceira, na qual o ator aparece em um plano fechado, bem próximo da visão do leitor, mas somente com a metade de sua face, como se não conseguisse mostrar por inteiro, ou se quisesse que o espectador visualizasse só uma parte si.

⁶⁶ Respectivamente: <https://normatesa.blogspot.com/2020/10/assistir-frida-2002-online-legendado.html>; https://cincartaz.publico.pt/Filme/171835_la-vie-en-rose; <https://br.pinterest.com/pin/122934264816409641/>. Acessados em 05/06/2021.

Sobre a perspectiva temos um ângulo frontal no segundo e terceiro pôsteres e um ângulo oblíquo no primeiro. No que tange ao quesito modalidade, verificam-se semelhanças entre o segundo e o terceiro pôster, com uma saturação mais próxima do cinza ou do preto e com a iluminação das faces dos atores representados. Já o primeiro pôster indica uma iluminação excessiva do ator representado e do plano de fundo. Na metafunção composicional temos a saliência indicada pelo brilho focado no ombro e no rosto da personagem e em segundo lugar, em sua vestimenta vermelha. No segundo pôster a saliência se encontra no rosto da personagem e em suas mãos, a forma como ela se oferece ao público. Por fim, a última imagem porta uma mescla de informações entre dados conhecidos, lado esquerdo, a criação de *Frankenstein* e o “Seu maior amor inspirou a sua criação mais sombria”. No lado direito distingue-se a face da autora do livro e protagonista do filme, seu rosto aparece em evidência apenas pela metade, todo o fundo é negro, o seu olho é de um verde brilhante, que retoma a ideia do monstro, protagonista de sua obra prima.

Quadro 30 – AC5: questionamentos sobre os pôsteres

1. Do the posters have anything in common?
2. Is it frequent for you to see movies been launched with female characters in the main role?
3. What do the characters have in common?
4. Can you tell something about their career path just by looking at the pictures?
5. Do you know anything about their lives? If yes, what similar experiences did they have?

No quadro 30, acima, são elencadas as questões. A princípio, AC5 pede para atestarmos se há semelhanças entre os pôsteres, imagem 33. Durante a sua apresentação, na oficina, o informante e os outros participantes apontaram as figuras centrais como artistas famosas da arte, da música e da literatura. A pergunta 2 indaga sobre a frequência de personagens femininas no papel principal. Sobre isso, os participantes salientaram que tais personagens tendem a aparecer com maior regularidade em comédias românticas ou dramas, não figurando tanto em filmes de ação e em outros gêneros. Em seguida, AC5 perguntou sobre as semelhanças entre as personagens, um participante relatou os problemas pessoais e a temática materna. AC5 forneceu maiores informações sobre a vida delas, detalhes que explicamos anteriormente. Ao explorar as imagens, novamente, a quarta questão pede para apontarmos algo

sobre as suas carreiras considerando as informações imagéticas que aparecem nos pôsteres. Aqui, foram sublinhados os quadros de Frida Khalo que aparecem ao fundo, o microfone próximo a Edith Piaf e a torre Eiffel no topo esquerdo, a escuridão que toma parte do pôster de Mary Shelley, a tristeza da personagem e a palavra “*creation*” (criação), que poderia se referir a criatura de sua obra.

Consideramos de extrema importância avultarmos os temas que foram priorizados pelos informantes pois esses assuntos estão ligados a outras disciplinas são interdisciplinares e que demonstram a preocupação dos jovens futuros professores com a atualidade, com os problemas sociais que são enfrentados pela sua comunidade. A temática da inserção da mulher no mundo do trabalho, na literatura e as violências sofridas pelas mulheres vão de encontro ao número estarrecedor de 320 mulheres assassinadas no ano de 2020 no estado do Ceará.⁶⁷ A Prefeitura do município do Crato, no qual é localizado o *campus* que abriga o curso de Letras, propôs em 2020 a implantação de um projeto de ensino da Lei Maria da Penha⁶⁸ nas escolas. Em 2021, em parceria com a URCA e com a Organização dos Advogados Brasileiros (OAB), ofertaram um curso, no formato síncrono remoto, para cinquenta docentes das escolas municipais daquela cidade.⁶⁹ Tal ação aspira alcançar docentes e jovens sobre a necessidade de desconstruir ações, discursos e estereótipos machistas. Em comum pensamento, acreditamos que a conduta e a intervenção dos docentes podem colaborar para a mudança de ótica de seu ambiente comunitário.

4.4.3 – *Microunidades*

Classificamos como microunidades o material elaborado pelos alunos da oficina que podem servir de material didático em uma aula simples, 50 minutos, ou geminada, 1h40m, a depender de cada escola e de seu PPP.

Como explicado em outro capítulo dessa tese, dois participantes, AC1 e AC2, produziram um maior número de microunidades, como forma de serem avaliados na regência do estágio. Isto é, devido a pandemia de Covid-19 e às possibilidades implantadas pelo CNE, a elaboração de materiais didáticos funcionou como uma saída para o retorno e conclusão de

⁶⁷ Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2021/07/15/ceara-registra-a-maior-taxa-de-homicidios-femininos-do-brasil.html#:~:text=No%20Cear%C3%A1%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%2034%20para%2027%20casos>. Acessado em 30/07/2021.

⁶⁸ Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/informa.php?id=333> Acessado em 30/07/2021.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.crato.ce.gov.br/informa.php?id=976> Acessado em 30/07/2021.

estágios supervisionados, dentro da realidade de cada IES. Escolhemos duas unidades para análise dentre todo o material produzido por aqueles informantes, contabilizamos 40 microunidades em 114 laudas.

Foi possível identificarmos um cuidado em tentar criar alternativas de uso da imagem, primeiramente, como texto motivador para o início da aula através de perguntas que levem aos alunos a utilização de seu conhecimento prévio, ou para fazer previsões sobre o assunto.

De princípio, como abordamos alguns gêneros multimodais, em sala, como base para discussões, estabelecemos a produção de atividades com base naqueles já discutidos nas subseções anteriores, a saber: capa de revista e pôster de filme.

Para Kress (2003), o gênero pode ser admitido como uma categoria que propicia a realização da relação entre participantes interconectados através de um texto, à guisa de uma interação. Além desses conceitos, compreendemos como gêneros discursivo textuais produções orais e escritas, que podem fazer uso de diversos modos semióticos, e também com o que estabelece Marchuschi (2008):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

O quadro 31 sistematiza os gêneros discursivos encontrados nas produções dos cinco informantes. Em respeito ao trabalho com as características específicas de cada um, apenas a tirinha e o infográfico ostentaram esclarecimentos sobre a sua estruturação, disposição e veiculação. Em duas ocorrências, AC4 classificou um infográfico informativo, como um anúncio, depois, como um gráfico, apenas. Nas primeiras produções os participantes identificaram o gênero como pôster ou capa de revista, por exemplo, mas não guiaram os alunos a atentarem para características de leiaute, estrutura padrão, fonte, localização de informações chave, entre outras estratégias que poderiam facilitar o reconhecimento desses gêneros discursivos em outros momentos de suas vidas.

Quadro 31 – Gêneros discursivos citados e ou abordados

Biografia	Música	Capas de revista
Ficha técnica de filme e sinopses	Infográficos	Pôsteres de filmes/séries de TV
Tirinha	Charges	Variados textos informativos

Em referência aos temas abordados, distinguimos 24 assuntos mais ocorrentes, organizados no quadro 32. Consideramos ser imprescindível salientar esses dados pois eles certificam o caráter compromissado dos informantes, a nosso ver, em levantar debates construtivos que secundam a prática do letramento crítico, além do multimodal, de seus alunos e os seus. De acordo com Leffa; Costa; Beviláqua (2019), é necessário que os docentes ponderem, em suas aulas, sobre o lugar de seu público enquanto comunidade, para que uma aprendizagem significativa possa existir. Esse cuidado em levantar questionamentos sobre assuntos diversos condiz com o proposto por Stokes (2002), quando explicita que os multiletramentos possibilitam a atuação de perspectivas de letramentos distintos.

Quadro 32 - Temas abordados em atividades

Tempo, datas e estações	Esporte	Reciclagem
Racismo	Arte: pintores e obras	Felicidade
Roupas e moda	Filmes	Meio-ambiente
Doenças e cuidados médicos	Consumismo	Cores, significados e seus padrões
Profissões e carreiras	Feminismo	Música e arte
Literatura	Política	Beleza
Mudança de casas	Comidas e bebidas	Terrorismo
Fake news	Tecnologia	

A partir desse ponto, iremos analisar a produção das composições dos alunos. Primeiramente, através das microunidades de AC1 e AC2, e, na próxima subseção, as reelaborações didáticas de AC3, AC4 e AC5, por meio de textos imagéticos retirados de um livro didático do ensino médio de LI.

O primeiro informante, AC1, por exemplo, compôs 28 microunidades didáticas que, em sua totalidade, somam 60 páginas. Até a suspensão das aulas presenciais, ele não havia feito nenhuma observação ou regência de aulas, em escolas da região. Inicialmente, a sua produção relembra uma gramática de língua inglesa, aparato anteriormente adotado em algumas escolas como única fonte de material, para focar em aspectos estruturais da LI. Há um cuidado excessivo com o uso de tabelas, quadros e atividades de preenchimento de lacunas, com vistas ao treino de um tópico gramatical. Isso perdura até a lição 8 de sua composição, o restante dos materiais trazem mais textos imagéticos. A imagem 34 demonstra essa relação (Amos; Prescher, 2008, p. 12,13), nela notamos uma abordagem voltada para a leitura das regras de uso dos pronomes pessoais, e a verificação da compreensão através de exercícios de identificação de pronomes sujeito e objeto, o grifo de opções corretas, a substituição de palavras por pronomes dentro de sentenças, a ligação do início e do fim de frases, e o preenchimento de lacunas, respectivamente.

Imagem 34 – Simplified Grammar



Personal Pronouns

I, you, he..., me, you, him...

Subject Pronouns	Object Pronouns
I	me
you	you
he	him
she	her
it	it
we	us
you	you
they	them

- Pronome sujeito é usado como sujeito da oração.
I am Brazilian.
Rodrigo and I go to the gym every day.
- Pronome objeto é usado como:
 - objeto direto ou indireto
 - objeto de preposição

I love her, but she doesn't love me.

He gave me some flowers. (ênfatisa o objeto direto)
He gave some flowers to me. (ênfatisa o objeto indireto)

II. Underline the correct alternative.
Example: (We / Us) often get up early. We have breakfast with (they / them).

- On Mondays, I usually meet (him, he) after school.
- Dad's car isn't here. (It, He) is in the garage.
- What's wrong with (them, they)? (They, Them) look sad.
- At Christmas, Mom always buys some new clothes for (we, us).
- Please don't tell (she, her) about (I, me)!
- (We, Us) live near (her, she). (Us, We) come to school together every day.
- My bicycle is broken. (It, she) needs repairs.
- (I / me) have to take my dog to the vet. (Him / He) has to have his vaccination.

III. Substitute the highlighted word(s) for the correct subject and object pronouns. Then, write sentences or questions.
Example: Apes are very intelligent animals. They are very intelligent animals.

- The teacher is doing her work.
- What's the matter with the girls?
- Where are Rodrigo and Márcio?
- My sister and I are sick.
- The lawyer is talking to his daughter.
- My father always spends time with my brother and me.
- What are the dogs doing?
- My sister gave my mother a beautiful birthday present.

IV. Match the parts of the sentences.

- He gave flowers () him.
- They ask () me flowers.
- He gave () to me.
- She is writing a card to () us many questions.

V. Write subject or object pronouns in the gaps.

Hi, my name's Tiago. _____ am 16. My family lives in Rio. _____ have a brother called Daniel and a sister called Patricia. _____ live in a big house. _____ has 3 bedrooms. My sister and _____ like swimming. _____ go swimming every day at a pool near my house. _____ is an Olympic-size pool and _____ have swimming lessons there. Our swimming teacher gives _____ lots of practice, but _____ have fun too.

Fonte: AMOS; PRESCHER, 2008, p. 12,13)

No exemplar executado por AC1, imagem 35, somos introduzidos a lição pela letra da música de abertura do seriado animado *Teen Titans* (2003-2006). Com o lançamento de filmes de super heróis, cada vez mais popular e lucrativo, algumas emissoras ou redes de *streaming online*, voltaram a transmiti-lo. Na música, os pronomes pessoais estão grafados em negrito, e, logo em seguida, duas tabelas, que destacam os pronomes pessoais e objetos, são

dispostas, com exemplos de sentenças. As atividades seguem a mesma dinâmica vista em Amos; Prescher, (2008), substituição de nomes por um pronome equivalente, preenchimento de lacunas e a associação de personagens da série com os seus nomes que aparecem em um quadro. Nessa questão, a imagem participa de forma a ligarmos nomes pessoais aos super-heróis, não existe uma indicação de outra serventia. A imagem desses seres poderia gerar vocabulário sobre os poderes de cada um, a diferenciação de suas vestimentas, o que isso pode revelar de cada um, por exemplo. Apesar de termos um único texto imagético na lição, as suas possibilidades de abordagem existem e poderiam ter sido exploradas, do contrário, assim como em outros materiais didáticos, os aspectos multimodais ficaram à mercê dos letramentos do professor e da sua intenção em averiguá-los.

Imagem 35 – AC1: Unidade 2

Unit 2 Personal pronouns

Teen Titans, go.
 When there's trouble, **you** know who to call (Teen Titans!)
 From their tower, **they** can see it all (Teen Titans!)
 When there's evil on the attack
You can rest knowing **they** got your back
 'Cause when the world needs heroes on patrol
 Teen Titans, go!
 With their super powers, **they** unite (Teen Titans!)
 Never met a villain that **they** liked (Teen Titans!)
They got the bad guys on the run
They never stop 'til the job gets done
 'Cause when the world is losing all control
 Teen Titans, go!
 Teen Titans, go!
 If your heart is black, **you** better watch out
You cannot escape the team
 When they catch **you**, there won't be any doubt
You've been beaten by the teens
 Beaten by the teens
 T-e-e-n! T-i-t-a-n-s! Teen Titans! Let's go!
 T-e-e-n! T-i-t-a-n-s! Teen Titans! Let's go!
 T-e-e-n!...

Subject pronouns

	I	Love baseball
Do	You	Have a book?
Look at Peter.	He	is taking the cell phone
That is Lisa.	She	is his friend
	It	is my dog
	We	go to my house
What are	You	doing here?
	They	Are lowers

Object pronouns

Why are you asking	me	About the movie?
I want to talk to	you	
We like	him	A lot.
That is	her	Friend, Mike
Here is the soup. Eat	it	Up!
They need to apologize to	us	too

There is a surprise for	you	, girls.
I see	Them	In the car

Exercise

- Replace the following nouns with he, she, it or they.
 - Mrs. Howard _____
 - Those books _____
 - Her Father _____
 - Ms. Thompson _____
 - The campus _____
 - People _____
 - That child _____
- Use the correct pronouns to complete this pen letter.

Dear Hans,

My name is Larry Miller. _____ am 15 years old and _____ am a student at St. Edward's. _____ have a brother and a sister. My brother's name is Philip. _____ is 12. _____ like _____ very much. _____ always play games together. My sister's name is Linda. _____ is 8. _____ collects teddy bears. _____ has nine or ten different teddy bears in her bedroom. _____ is simply crazy about _____! _____ like music very much. Do _____ like _____ too? My friends and _____ have a band, The Devis, and _____ play the drums, but _____ don't play _____ very well. What about _____? Can _____ play an instrument? _____ am also fond of sports. Volleyball is my favorite sport. Do _____ have any hobbies? Please tell _____ about _____. Well, that's all for now. Please write to _____ as soon as _____ can.

- Look the picture below and put the number in the correct names.



- | |
|---------------|
| () Robin |
| () Raven |
| () Cyborg |
| () Beast boy |
| () Raven |

Ao longo das outras elaborações de AC1, e após alguns comentários sobre a estruturação de seu material e do que poderia ser modificado, tanto por nós, quanto por parte de seus colegas, percebemos que o informante decidiu manter as primeiras lições sem mudanças e que ele focou em revelar maior diversidade em suas composições multimodais futuras.

Em sua décima lição, imagem 36, percebemos uma organização diferente com a inserção de uma foto retratando o mesmo assunto abordado no texto, que está ao seu lado. Logo adiante, temos sete questões que versam sobre: o propósito do texto e da reciclagem, os efeitos do lixo na vida das pessoas, a importância da reciclagem, os tipos de problemas que isso pode causar, como podemos fazer para diminuir o consumo de lixo, os conceitos de reduzir, reciclar e reusar o lixo. A sétima questão pede para que os estudantes escrevam a cor correta, identificada pelas lixeiras, para cada tipo de lixo reciclável. Nesse ponto, temos a conscientização da necessidade de separarmos o lixo de acordo com a sua forma de reciclagem e coleta. Outro fator importante, é o reconhecimento das cores, já disseminadas na sociedade, que tipificam a separação da coleta. Ainda sobre o conteúdo imagético, a terceira questão se volta para os efeitos do lixo na vida das pessoas. A imagem retrata uma silhueta, do que parece ser uma criança cantando lixo em um terreno vasto, próximo ao mar, com as sombras de prédios em último plano, indicando uma metrópole. Aquele personagem retratado está a margem daquela sociedade, rodeado de lixo e de privações, ideias que podem ser debatidas em sala.

Imagem 36 – AC1: Unidade 10

Unit 10 Recycling



<https://www.nationalgeographic.org/article/bercs-where-oceans-trash-comes/>

Recycling is important if we want to preserve this planet for our future generations. It is good for the environment, since we are making new products from the old products which are of no use to us. Recycling begins at home; if you are not throwing away any of your old products and instead utilizing it for something new then you are actually recycling. When you think of recycling you should really think about the whole concept of: reduce, reuse and recycle.

Recycling serves two purposes: First, it avoids landfills and helps in reducing air and water pollution and, secondly, valuable material like aluminum cans and plastic and glass are reused in other forms and not wasted. Be mindful of what you do, pay attention to the items you buy and always check yourself to see if you really need it or if it comes in a package with less waste. We can all do our part and we will make a huge difference.*

1. According to the text, why is so important to recycle?
2. Can you tell any other purpose for recycling?
3. According to the image above, do you think that your garbage affects other people? How so?
4. What kind of problem can show up when trash is not put in the right place or recycle? List them.
5. What do you do to decrease your garbage?
6. Do you follow the concept: reduce, reuse and recycle trash? Give some examples.
7. Write the appropriate color to the kind of trash that must be recycled



* <https://www.newtimes.co.rw/section/read/227735>



GRAMMAR FOCUS
Imperatives

Get some rest / don't stay up late
Drink lots of juice/ don't drink soda

Ao fim da microunidade, há um pequeno quadro, com foco gramatical nos imperativos. Existem quatro exemplos que remetem ao uso desse tópico gramatical, no entanto,

os exemplos não remetem nem ao texto, nem as imagens utilizadas durante a questão. Acreditamos que essa ocorrência faça parte de uma falha de revisão por parte de AC1, ou de uma carência em atentar para o fornecimento de exemplos que se aproximassem do tema central daquele material.

Em respeito à microunidade discutida acima, fazemos coro ao que afirma Carvalho (2016) sobre a Semiótica Social e como a organização e associação entre diferentes elementos podem gerar artefatos de sentido tendo como alicerce as nossas comunicações sociais, a nossa inserção em uma comunidade de modo situado. Ratificamos, ainda, o que institui Jewitt (2008) no que tange a representação de lugares. O leitor, estudante, precisa se reconhecer, assim também como a sociedade a qual pertence.

Já na lição ou unidade 12, imagem 37, intitulada “Faça alguém sorrir”, iniciamos com a classificação do que seja uma *comic strip*, tirinha, de um texto retirado do *wikipedia*.

Imagem 37 – AC1: Unidade 12

Unit 12 Make someone laugh

A **comic strip** is a sequence of drawings, often cartoon, arranged in interrelated panels to display brief humor or form a narrative, often serialized, with text in balloons and captions. Traditionally, throughout the 20th and into the 21st century, these have been published in newspapers and magazines, with daily horizontal strips printed in black-and-white in newspapers, while Sunday papers offered longer sequences in special color comics sections. With the advent of the internet, online comic strips began to appear as web comics.

Strips are written and drawn by a comics artist, known as a cartoonist. As the word "comic" implies, strips are frequently humorous. Examples of these gag-a-day strips are *Blondie*, *Bringing Up Father*, *Marmaduke*, and *Pearls Before Swine*. In the late 1920s, comic strips expanded from their mirthful origins to feature adventure stories, as seen in *Popeye*, *Captain Easy*, *Buck Rogers*, *Tarzan*, and *Terry and the Pirates*. In the 1940s, soap-opera-continuity strips such as *Judge Parker* and *Mary Worth* gained popularity. Because "comic" strips are not always funny, cartoonist Will Eisner has suggested that **sequential art** would be a better genre-neutral name.^[1]

https://en.wikipedia.org/wiki/Comic_strip



<http://www.englishact.com.br/2016/10/atividades-com-tirinhas-da-garfield-em.html>

1. Do you read comic strips?
2. What comic strips do you know?

Consider the comic strip MARK THE CORRECT ALTERNATIVE

1. Why Jon uses the expression "once upon a time"?
 - a. He has been ironic
 - b. He wants to tell a fairy tale
 - c. He was reading a book
2. In the third panel, Jon's face express:
 - a. Happiness
 - b. Sadness
 - c. Anger

3. The verb "ATE" is in the simple:
 - a. Past
 - b. Present
 - c. Future
4. Create a dialog to the comic strip.



<https://diimpertantehistoria.blogspot.com/2019/08/historia-em-quadrinhos-em-branco-para.html>



<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.htm?aula=51113>

Em seguida temos um exemplar daquele gênero e logo depois, somos apresentados a duas questões sobre o fato de lermos ou não tirinhas e se conhecemos alguma. As outras

questões, novamente classificadas como primeira e segunda, abordam o caráter semântico expresso na tirinha do *Garfield* e a expressão facial de Jon, tutor do gato. A terceira questão se volta para o trabalho gramatical e a quarta apresenta modelos de tirinhas da *Turma da Mônica* com os quadros em branco, para que os alunos possam completar como se fossem os escritores delas.

Podemos identificar nessa composição aquilo que propõe Kress (2010) quando explica que a Semiótica Social Multimodal considera a forma e os seus significados de uma maneira singular, como em uma colaboração para a formulação de sentidos. Após lerem sobre a definição conceitual do gênero, por meio de informações dispostas na rede, em uma conjuntura de escrita colaborativa, os leitores podem identificar características do gênero. E ainda, se o professor chamar atenção para os dados no texto e os dados ilustrados na tirinha, não está claro na atividade, outros aspectos como as diferenças de balões e expressões, várias facetas poderão ser discutidas. Kress (2010) reconhece o leitor como agente transformador, o seu engajamento semiótico com os signos e as significações formuladas por ele, irão proporcionar uma nova leitura semiótica a cada dado semiótico agrupado ao todo.

Por sua vez, AC2 elaborou 12 microunidades mais longas, 54 laudas. O número de unidades foi menor porque o participante já tinha concluído as horas de observação do estágio, tendo que completar, apenas, as de regência. A nosso ver, AC2 obteve sucesso em mesclar a sua produção com temáticas diferentes, atuais e centradas em discussões de gênero, política, esportes, etc. Seus materiais esboçaram características de classificação de gênero discursivo, além de fomentar o foco no imagético em 80% de suas atividades.

Discutiremos a microunidade 2 de AC2, composta por quatro laudas, da seguinte maneira: na imagem 38, a parte um e na imagem 39 a parte final. Iniciamos com a observação de 12 imagens, nelas aparecem as figuras de mulheres famosas na literatura. Caso os leitores não tenham conhecimento prévio suficiente, é possível identificarmos que elas são escritoras tanto pelas imagens, quanto pela sugestão na fotos, como prateleiras cheias de livros, uma página escrita como plano de fundo, alguém escrevendo em um livro. Essas são características que podem ser abordadas pelo docente.

A pergunta seguinte indaga sobre o nosso conhecimento sobre essas pessoas. Especulamos que os alunos conseguiriam reconhecer J.K. Rowling, a autora da saga Harry Potter e Clarice Lispector. Tal fato pode ocorrer devido à grande propagação de seus trabalhos nas redes sociais. Lispector, por exemplo, era popular, quando ensinávamos na educação básica, pelos *memes* com a sua foto e frases que seriam, supostamente, de sua autoria. Na terceira

questão 8 imagens de capas de livros são listadas, o enunciado pede para que leiamos aos textos, consideramos que sejam aqueles verbais e imagéticos. Em seguida, três itens requerem mais detalhes: a) pergunta se conhecemos algum; b) quais livros chamaram a nossa atenção e quais gostaríamos de ler e por quê, e para discutirmos com um colega; c) pede para que leiamos um pouco sobre as obras, no entanto, não percebemos nenhuma indicação de *hiperlinks* ou se deveríamos pesquisar em outro momento. Para corrigir essa falha, AC2 poderia pedir o uso dos celulares dos alunos, adaptando a sua atividade e avaliando aqueles que conseguissem coletar as informações requeridas.

Imagem 38 – AC2: Unidade 2 – Women in Literature, parte 1

UNIT 2 – Women in Literature

Look at these images. Name them, if you can.



1. Do you know any of these people?

3. Now, look at the images below, read the text and answer the questions.



a. Do you know any of these books?

b. Which ones caught your attention the most and which ones would you like to read? Why? Discuss with classmate.

c. Read a little bit about some of them.

THINK ABOUT IT

Until recently, women were only literate to obtain a good etiquette, so they would be able to achieve a good marriage. This **lack** of autonomy had also been reflected even in the impossibility of choice in reading certain types of books. If there was a **censorship** of reading, **writing** was also repressed. In this respect, it was unacceptable for women to dare to perform intellectual activities.

These books are great works of the world Literature all written by women. However, some of them were published in periods where women had no space to perform intellectual activities. For this reason, some female writers used male **pseudonyms** or names with gender **ambiguity** to succeed in publishing in these contexts dominated exclusively by men.

Adiante, somos apresentados a um texto, de autoria de AC2, sobre as dificuldades de inserção das mulheres no mundo literário e a estratégia de uso de pseudônimos para conseguir a publicação de seus trabalhos. O restante do texto aparece na imagem 39.

A questão 4 indaga sobre o que lemos no texto e pergunta sobre o porquê do uso de pseudônimos por escritoras ocorreu no item a; em b devemos explicar se é relevante discutirmos esses problemas ainda hoje; em c somos convidados a pensar se essa prática ainda é necessária,

atualmente, para que possam ser mais lidas, isso deve ser discutido com o professor e com os colegas de sala.

Em seguida, temos um quadro identificando todas as escritoras que foram mostradas na foto de abertura. O informante AC2 aponta que devemos utilizar essas informações, assim também como as imagens, para podermos responder a questão cinco. Esse exercício lista detalhes específicos de cada uma dessas escritoras, como nacionalidade, obras, pseudônimos usados, etc. Por fim, a sexta questão solicita aos alunos que façam uma pequena pesquisa sobre as autoras ou um de seus livros, para discutirem na próxima aula.

Imagem 39 – AC2: Unidade 2 – Women in Literature, parte 2

Another relevant fact would be that their writing styles were not considered feminine, perhaps because of the aggressive touch the work possessed and because it did not have the delicacy that women, undoubtedly, should have.

This is what happened with one of the greatest classics in world literature, *Wuthering Heights*, written by Emily Brontë, but initially published under the pseudonym of Ellis Bell. The book shocked the English society of the Victorian era by the brutality and the indelicate writing style that described an unconventional love story, breaking all the styles of the time.

In this perspective, it was unimaginable for the ruling class that women had the ability to write with the same brilliance as men. Since society imposed that this was a skill belonging only to the male class. And so it was that, for a long time, great writers could not even enjoy the authorship of their own writings.



Own authorship

4. Answer the questions below based on the text you just read.

a. In your opinion, why did this happen?

b. For you, why is it relevant to discuss issues such as those addressed in the text today?

c. Do you think women still need to change their names to be read more? Discuss with classmate and the teacher.

The images at the beginning of the unit are writers of different nationalities. They are, in order, *Chimamanda Ngozi Adichie*, *Clarice Lispector*, *Virginia Woolf*, *Sisters Brontë* (*Anne - Emily - Charlotte*), *Jk Rowling*, *Carolina Maria de Jesus*, *Lygia Fagundes Telles*, *Jane Austen*, *Sylvia Plath*, *Toni Morrison*, *Maya Angelou*, and *Maria Firmina dos Reis*. Use this information to answer the following question.

5. At home, research more about the writers studied in the unit and then fill in the blanks, properly.

a. _____ was an American writer, editor and teacher. Her debut book, *The Bluest Eye*, is a study on race, gender and beauty.

b. English woman of the 19th century, _____ made history through their ingenious writings.

c. _____ is a Nigerian feminist and writer. She is recognized as one of the most important young Anglophone authors of success, attracting a new generation of readers of African literature.

d. _____ also known as "the lady of Brazilian literature" and in 2016 was nominated for the Nobel Prize of Literature.

e. _____ is a British writer, screenwriter and film producer, notorious for writing the *Harry Potter* series of books.

f. Author of the novel *Úrsula*, _____ considered the first Brazilian novelist.

g. _____ was an American poet and is known for the autobiographical novel *The Bell Jar*.

h. An outstanding figure in 20th century literary modernism, she made her literary debut in 1915 with the novel *The Voyage Out*, the British woman _____ is considered one of the leading writers of that century.

i. _____ a Ukrainian writer and journalist naturalized Brazilian. Author of novels, short stories and essays, she is considered one of the most important Brazilian writers of the 20th century.

j. _____ was a Brazilian writer, known for her book *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* published in 1960. She was one of the first black writers in Brazil and is considered one of the most important writers in the country.

k. _____ pseudonym of Marguerite Ann Johnson was a writer and poet from the United States.

l. _____ was an English writer, she is one of the most loved writers in history. She is the author of *Sense and Sensibility*, *Pride and Prejudice*, *Mansfield Park* and *Emma*.

6. Now, do a little research about one of the authors or one of their books and next time, show it to the class.

Além do emprego dos textos imagéticos e da sua exploração, temos características tipográficas marcadas no texto, em negrito. Quando questionado, AC2 relatou que listaria as palavras para treinar vocabulário.

Do ponto de vista da GDV, as imagens das escritoras na questão um, podem ser classificadas entre as que buscam interagir com o observador – ângulo frontal, apresentando uma demanda, com um vetor saindo de seus olhos em direção ao leitor, com o maior valor de informação no centro das imagens – e as que se oferecem a apreciação – ângulo oblíquo, sem identificação para onde olham, apresentando uma oferta, com uma narrativa não-transacional.

À guisa do propõe Street (2014) percebemos uma leitura de mundo que agrupou preocupações do âmbito cultural, social e ideológico. Nessa composição, mulheres na literatura, notarmos que, através da seleção de autoras, o informante prezou pelo tema da literatura em comunhão com os problemas, ainda hoje, enfrentados devido ao lugar subalterno que a sociedade ainda vincula o gênero feminino.

Militamos pela inserção de temas interdisciplinares e as vezes polêmicos, em sala de aula para que possamos quebrar práticas tradicionais, machistas e racistas que ainda configuram, até mesmo, no livro didático. Sobre isso, lembramos Vasconcelos (2012) quando atestou que a figura masculina era representada em diferentes livros de LI como signo de importância social, enquanto às mulheres foram relegadas ao papel materno e à docência.

A segunda microunidade de AC2 aborda trabalhos de arte, *Work of Art*, a vida e a obra de Frida Kahlo, imagem 41, abaixo. De início, nos é fornecido um *link* para assistirmos a um vídeo, imagem 40. Nele encontraremos várias informações sobre a pintora mexicana Kahlo, existe uma legenda para que os alunos possam acompanhar as informações, caso não entendam através do áudio. Subsequentemente, cinco 5 itens abordam fatos específicos sobre o vídeo e a vida da pintora, como ano de nascimento e morte, nacionalidade e eventos que modificaram o seu percurso para se tornar uma médica.

Imagem 40 – AC2: vídeo de abertura⁷⁰



A segunda questão aborda o *Simple Past*, Passado Simples. Compreendemos que aquele tópico gramatical já fora explicado anteriormente, uma vez que a atividade age como uma forma de fixação. Nesse momento, os alunos devem utilizar os verbos que estão em parênteses para completar as lacunas que aparecem. Em respeito a estruturação e planejamento dessa atividade, enfatizamos a escolha de pinturas famosas de Frida Kahlo. Além de unir os significados expressos no texto verbal e de prática gramatical, as pinturas servem de fonte de

⁷⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CeCcfDAB5Gs>; Acessado em 30/06/2021.

compreensão do verbal através do visual e podem ser abordadas em relação à perspectiva, modo de pintar, ângulos e temas explorados por Kahlo. Dessa maneira, os textos verbais e imagéticos trabalham em comunhão na construção de significados e de compreensão sobre a vida e a obra da artista.

A terceira lauda pergunta se conhecemos outros trabalhos de Frida e com quais pinturas apresentadas nos identificamos. Nesse momento teremos a semiótica social trabalhando com os aspectos emotivos e de percepção do leitor, observador (CALLOW, 2012).

Imagem 41 – AC2: Unidade 3 – Work of art

Unit 3 – Work of Art

- According to the following video, answer the questions.
<https://www.youtube.com/watch?v=CeCfDAB5Gs>
 - Who was Frida Kahlo?

 - Where was she from?

 - What happened to her when she was studying medicine?

 - During the recuperation, what did she do to occupy her time?

 - How old was she when she died?

- Read the texts and complete the spaces with the past of the verbs in brackets.

Who Was Frida Kahlo?
Artist Frida Kahlo was (be) _____ (consider) one of Mexico's greatest artists who began painting mostly self-portraits after she _____ (be) severely injured in a bus accident. Kahlo later became politically active and _____ (marry) fellow communist artist Diego Rivera in 1929. She _____ (exhibit) her paintings in Paris and Mexico before her death in 1954.

Frida Kahlo's Most Famous Paintings
Many of Kahlo's Works _____ (be) self-portraits. A few of her most notable paintings include:

'Frida and Diego Rivera' (1931)
Kahlo _____ (show) this painting at the Sixth Annual Exhibition of the San Francisco Society of Women Artists, the city where she _____ (be) living with Rivera at the time. In the work, _____ (paint) two years after the couple _____ (marry), Kahlo lightly holds Rivera's hand as he grasps a palette and paintbrushes with the other — a stiffly formal pose hinting at the couple's future tumultuous relationship. The work now lives at the San Francisco Museum of Modern Art.



'The Two Fridas' (1939)
One of Kahlo's most famous works, the painting shows two versions of the artist sitting side by side, with both of their hearts exposed. One Frida is _____ (dress) nearly all in white and has a _____ (damage) heart and spots of blood on her clothing. The other wears bold colored clothing and has an intact heart. These figures are (believe) to represent "unloved" and "loved" versions of Kahlo.



'The Broken Column' (1944)
Kahlo _____ (share) her physical challenges through her art again with this painting, which _____ (depict) a nearly nude Kahlo split down the middle, revealing her spine as a _____ (shatter) decorative column. She also wears a surgical brace and her skin is studded with tacks or nails. Around this time, Kahlo _____ (have) several surgeries and wore special corsets to try to fix her back. She would continue to seek a variety of treatments for her chronic physical pain with little success.



Available at: <https://www.biography.com/artists/frida-kahlo>. Accessed on: Sep. 23, 2020.

- Do you know other works of art by Frida Kahlo?
- Among the paintings presented in the text above, with which did you most identify? Why?
- Frida used to paint self-portraits. What does that mean? Do you think her paintings are a reflection of her life? Discuss with your classmates.
- Regarding the texts from question 2, which alternative best describes them?
 - It is a fictional story.
 - The text presents information about someone important.
 - It is a journalistic text.
 - It is a comic strip.
- Now, use the following information and do a biography of Tarsila do Amaral, one of the best Brazilian painters of the 20th Century. If necessary, make a research about the painter and share it with the class.

Born: September 1st, 1886.

Job: Painter

Major works: A Negra (1923), Abaporu (1928), Antropofagia (1929)

Died: January 17, 1973

Tarsila do Amaral



- Let's paint! Produce your own self-portrait and show it to your classmate.

A quinta questão estabelece que Kahlo costumava pintar autorretratos, o que significaria isso e se achamos que as suas pinturas refletem a sua vida. Esse instante é propício a elucidação das características vistas nas pinturas da questão dois, o docente poderia, ainda, indaga sobre os autorretratos conhecidos pelos alunos.

Na sexta questão temos que escolher qual das alternativas melhor identifica o tipo de texto que lemos na segunda questão. Já o sétimo exercício traz um quadro com uma pintura de Tarsila do Amaral, o seu autorretrato. Ao lado são dispostas algumas informações sobre a pintora para que os leitores possam escrever uma pequena biografia sobre a vida dessa pintora brasileira. Por fim, AC2 termina a lição pedindo para que os leitores produzam o seu próprio autorretrato, com uma proposta de compartilhamento com os colegas.

Do ponto de vista analítico, essa lição conseguiu unir o que propõe o NLG (2000) e Rojo (2012; 2013) sobre as negociações de sentido em várias mídias e da manipulação de diferentes letramentos. Além disso, ela foi capaz de apresentar uma composição com modos multissemióticos e multimidiáticos (COPE; KALANTZIS, 2000), permitindo uma leitura dinâmica, envolvendo os assuntos discutidos, proporcionando ao seu público o conhecimento e a prática interdisciplinares, unindo a linguagem artística ao ensino de LE.

4.4.4 – Releitura de atividades com base em imagens de um livro didático

Optamos por trabalhar, durante a oficina, com atividades e textos imagéticos dispostos em livros didáticos de LI. Sabemos que muitas vezes eles são a única ferramenta disponível para o docente e a primeira fonte didática. Assim, avaliamos algumas atividades das obras citadas no capítulo introdutório dessa tese (KIRMELENE et al., 2016; BRAGA et al., 2016; FRANCO; TAVARES, 2016; MARQUES; CARDOSO, 2016; TILIO, 2016) enquanto explorávamos os conceitos de multiletramentos, multimodalidade e da GDV.

Uma de nossas propostas, na aula 05 da oficina, foi concentrada em fornecer duas imagens de uma das unidades, de Kirmeliene et al (2016), 3º ano, com a intenção de fazê-los pensar no planejamento e na elaboração de uma microunidade, com utilização delas. Participaram dessa atividade apenas AC3, AC4 e AC5, por motivos já explicitados na subseção anterior.

Para que o leitor possa compreender a seleção das imagens por nós e também a organização do livro didático empregado, passaremos a descrever toda a configuração de uma unidade da obra citada. Ademais, consideramos necessário explicar a proposta de

multiletramentos seguida pelos autores, dessa forma, acreditamos que o leitor estará apto a analisar as produções elaboradas pelos informantes, subseqüentemente, conosco.

A primeira unidade do livro é intitulada *Consumption and consumerism – How much is enough?*, Consumo e consumismo - o quanto é suficiente? (Imagem 42). Em sua abertura existem duas imagens, uma sobre um mercado de usados (*Flea Market*), no Japão e outra da capa de uma revista sobre a cultura do consumo. Nessa última, há a seguinte sentença: *I shop therefore I am* (eu compro, logo, eu existo). Além disso, temos duas listas em língua portuguesa, a primeira para que possamos discutir em sala, que age como porta de entrada para que os estudantes obtenham informações ou lembrem de seus conhecimentos prévios sobre o tema. A outra lista indica o que os leitores poderão discutir, aprender, identificar, revisar, ouvir, compreender e produzir naquela unidade, imagem 42.

Imagem 42 – Circles: abertura da unidade 1

UNIT 1

CONSUMPTION AND CONSUMERISM – HOW MUCH IS ENOUGH?

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

a. O que você vê nas imagens?
 b. Como você relaciona as imagens ao tema desta unidade?
 c. Você já esteve em um evento como o visto na imagem acima? Se sim, como foi?
 d. Quais vantagens você vê em participar de eventos como o retratado na imagem acima?
 e. A frase na capa do relatório, à direita, faz referência a uma frase famosa de um filósofo. O que você sabe sobre esta frase?
 f. Como você compreende a frase da capa no contexto da unidade? Você concorda com ela? Explique sua resposta.
 g. Como você define "consumo"? E qual seria a definição de "consumismo"?
 h. Em sua opinião, qual é a resposta para a pergunta feita no título da unidade?

A DE A...

- discutir as diferenças entre consumo e consumismo;
- ler, analisar e interpretar infográficos (*infographics*) sobre consumo consciente e um folheto (*flyer*) sobre uma campanha para levantar fundos para uma causa;
- identificar e utilizar o gerúndio;
- rever e praticar vocabulário relacionado a consumo / consumismo, compras e determinantes para falar de quantidades;
- ouvir e compreender a introdução de uma entrevista em podcast sobre consumo colaborativo;
- participar de um diálogo argumentativo (*argumentative conversation*) sobre a relação entre consumo consciente e consumismo;
- usar expressões para interromper, dar e pedir opiniões, concordar, discordar e expressar dúvida em um diálogo argumentativo;
- ler, produzir e compartilhar um folheto (*flyer*) para uma campanha.

Lover of a report on consumer culture, produced by a blog and online magazine called David Report.

David Report
 I shop therefore I am

Fonte: Kirmeliene et al (2016, p. 10, 11- livro 3º ano)

Na página 12 aparece a primeira imagem que utilizamos na oficina (Imagem 43), marcamos os textos com setas, para melhor identificação. A seção de *Warm up* (aquecimento) inicia com uma questão, com cinco itens que perguntam sobre o que é possível ver na figura, se conhecemos algo sobre a *Black Friday*, se já vimos pôsteres ou anúncios similares ao que aparece na vitrine da loja, e, se afirmativo onde os teríamos visto. Imediatamente, somos indagados sobre o conceito de *Black Friday* e como ele pode ser relacionado a capa da revista da página anterior (imagem 42, à direita). O último item pergunta como o conceito de *Flea Market*, visto na página 10 (imagem 42, à esquerda) contrasta com aquele de *Black Friday*.

Imagem 43 – Livro didático como exemplo

WARM-UP You have discussed the difference between consumption and consumerism in the opening pages. Now, let's expand on this topic.

1 Work with a classmate. Look at the picture below and answer orally the questions that follow.



a. What can you see in the picture?
b. What do you know about Black Friday?
c. Have you ever seen posters or ads similar to the ones in the shop window in the picture above? If so, where have you seen them?
d. How is the concept of Black Friday related to the magazine cover, on page 11?
e. How can the concept of a flea market, as seen on page 10, be contrasted with Black Friday?

2 Read and analyze the statements related to consumption habits below. Then, record in your notebook the ones that are true for you.

a. If I like something, I buy it without thinking twice.
b. I sometimes buy things because I feel under pressure by the situation or by the salesperson.
c. Before buying something, I evaluate all the products that are available.
d. I only buy what I need.
e. I often buy things I never use.
f. I calculate how much I can spend on a certain product or service before buying it.
g. My friends say I am tight-fisted.

3 Compare your ideas with your classmates', and discuss if you have similar or different consumption habits. Then, according to the discussions you had in this section and in the previous one, decide if you consider yourself a conscious or a reckless consumer.

4 Think of a situation when you decided not to buy something. In your notebook, write your reasons for making that decision.

Thanksgiving Day is a national holiday in the United States. It is celebrated on every fourth Thursday of November.

Fonte de pesquisa: TIME AND DATE, Thanksgiving Day In the United States. [S.l.]: [1995-1996]. Disponível em: <www.timeanddate.com/holidays/us/thanksgiving-day>. Acesso em: 16 Jan. 2016.

READING You have discussed consumption and consumerism, and briefly discussed your profile as a consumer. Now, let's read some infographics about conscious consumption and consumers and a flyer for a campaign related to this topic.

PRE-READING

1 Analyze the infographic below and decide which sentence best describes the profile of the global, socially-conscious consumer. Record your answer in your notebook.

WHO IS THE GLOBAL, SOCIALLY-CONSCIOUS CONSUMER?

YOUNGER
63%
under the age of 40

GREEN
66%
think companies should support the environment

WILLING TO PAY MORE FOR SOCIALLY-RESPONSIBLE PRODUCTS/SERVICES

NIELSEN, The Global, Socially-Conscious Consumer. [S.l.]: 27 mar. 2013. Disponível em: <www.nielsen.com/us/en/insights/news/2012/the-global-socially-conscious-consumer.html>. Acesso em: 9 fev. 2016.

a. Most global, socially-conscious consumers are people in their forties who care about the environment and who look for cheaper products.
b. Most global, socially-conscious consumers are young, and do not mind paying more for products and services that take the environment into consideration. ✓
c. Most global, socially-conscious consumers are people over forty who do not mind paying more for products and services provided that their quality good is.

2 Read the sentences below about the infographic. In each of them there is a missing word indicated by a ●. Rewrite the sentences in your notebook, replacing each ● with a word from the box.

2/3	green	expensive	most
-----	-------	-----------	------

a. In the context of the infographic, the word ● refers to companies that care about the environment.
b. ● of the people represented in the infographic are considered young.
c. Almost ● of the people represented in the infographic consider it is important for companies to care about their impact on the environment.
d. The fact that socially responsible products and services may be more ● is not a problem for the global, socially-conscious consumer.

Fonte: KIRMILIENTE at al, 2016, p. 12, 13 - livro 3º ano)

A segunda questão pede para que analisemos seis itens que trazem hábitos de consumo, após a leitura devemos copiar em nosso caderno aqueles que são verdadeiros para o leitor. A terceira questão requer uma comparação entre as ideias anotadas com as do colega de sala, para avaliarem hábitos de consumo similares e diferentes. É necessário, ainda, decidir se nos consideramos consumidores conscientes ou irresponsáveis. A quarta questão de *Warm up*, pede para o leitor pensar se alguma vez decidiu por não comprar algo e quais foram as suas razões para não fazê-lo.

A sessão de *Reading*, leitura, divide-se em três partes, inicia com uma atividade de *Pre-Reading*, ou seja pré-leitura, na qual aparece o segundo texto imagético que utilizamos. Há um infográfico (imagem 43, à direita) e o enunciado da questão pede para que o analisemos e decidamos qual sentença melhor descreve o perfil de consumidor global e socialmente consciente, assunto do infográfico. Na segunda questão existem quatro itens com lacunas que devem ser preenchidos com as palavras que são fornecidas em um quadro.

Neste ponto, avaliaremos as atividades que versam sobre os textos multissemióticos designados por nós, para a elaboração dos informantes da oficina. O material elucidado na abertura da unidade permite aos leitores a exposição das principais ideias que serão veiculadas nas próximas seções. O fato de haver questões em língua portuguesa, no contato inicial com um tema novo, colabora, a nosso ver, para que os estudantes se sintam motivados a participar e a compartilhar os conhecimentos que carregam sobre o objeto de discussão, o consumismo. Distinguimos, ainda, que as imagens são exploradas como na metafunção composicional. Isto é, os produtores do livro tiveram o cuidado de questionar as informações imagéticas, verbais e a correlação existente entre uma imagem e outra. Além disso, o leitor é convocado a pensar em outras áreas do conhecimento, como a filosofia, para interpretar e construir sentidos através da imagem, do título da unidade e do conteúdo verbal dos textos, assim como é proposto por Silva (2016), Barbosa (2017), Nunes (2016) e Rojo (2012; 2013).

As seções seguintes, serão descritas em menor detalhe, pois elas não foram utilizadas e nem estão relacionadas, diretamente, com as imagens que utilizamos.

A subseção *while-reading*, enquanto leitura, traz textos diversificados e questões sobre compreensão textual e também sobre o gênero discursivo central da unidade, o infográfico. Na seção *Post-Reading*, pós-leitura, há novas informações sobre o gênero discursivo utilizado. Adiante, temos um quadro com o tópico gramatical que é abordado, seguido da seção de vocabulário que faz uso de questões e textos para abordar o léxico pertinente ao tema tratado. Assim como a seção de leitura, a seção de *listening*, escuta, está subdividida em *pré-listening*, *while-listening* e *post-listening*, pré-escuta, escuta, pós-escuta.

Logo após, somos contemplados com uma seção de *Speaking*, conversação, na qual novas questões, textos e guias de inícios de sentenças, para que possamos fazer uma conversação em LI, são dispostos. Existe um enfoque em um aspecto da pronúncia e em seguida somos apresentados a seção de escrita. As duas últimas partes da unidade são *Wrap up*, que faz um resumo sobre tudo o que foi discutido e *Self-assessment*, autoavaliação, para que o aluno possa identificar o que ele pode aprender e para que ele reflita sobre a sua participação como estudante, isto é como aquele que é protagonista de seu aprendizado. Ademais, existem indicações de artigos, *websites*, *blogs*, vídeos, filmes e livros que podem ajudar o leitor a expandir os seus conhecimentos sobre a temática abordada ao longo da unidade.

Em relação ao apoio ao professor, o livro traz um guia didático com indicação de respostas ou de como seria possível se trabalhar cada seção, de cada unidade, além de um quadro com um banco de gêneros. Esse artefato especifica os gêneros trabalhados em cada

unidade, o seu propósito, registro de circulação, possível autor, público, conteúdo daquele gênero, características textuais, organização e estrutura textual, e linguagens. Para mais, o docente conta com uma visão geral da coleção, composta por uma introdução, pelo conceito de linguagem e língua, da relação professor-estudante, das formas de inglês (*World Englishes*) abordadas no livro, multiletramentos críticos e interdisciplinaridade, autoavaliação e autonomização, e o uso da língua materna nas aulas de língua de inglês.

Em razão de nossa tese se reportar aos estudos da pedagogia dos multiletramentos, atentaremos para os conceitos identificados nessa parte do guia didático. Os escritores reforçam que a obra está orientada pelos princípios dos multiletramentos críticos, citando NLG (2000), Rojo (2013), Cope; Kalantzis (2000), entre outros. Destarte, o próprio ato de ler:

[...] e interpretar e também o de produzir textos com diferentes propósitos deixam de ser exclusivamente vinculados à palavra escrita e/ou impressa para envolver e articular diferentes modalidades de linguagem, como a imagem, a fala e a música, buscando a significação e ressignificação do propósito do texto. (KIRMILIENTE et al, 2016, p. 166)

Os autores ainda citam a emergência de atentarmos para os conceitos de letramento digital, haja vista que os consumidores dessa coleção, estudantes e professores do ensino médio, têm acesso constante a textos, hipertextos e outras manifestações multissemióticas do universo digital. Outro aspecto destacado é a ótica interdisciplinar proposta pelos documentos oficiais (BNCC, PCN, OCEM) e articuladas na obra para a formação cultural e social de seus leitores.

A partir desse ponto, analisaremos a produção dos informantes da oficina e como eles confeccionaram uma microunidade a partir das imagens fornecidas. Fomos questionados à respeito da estrutura a ser pretendida pelos informantes. Considerando que havíamos avaliado atividades em livros didáticos de LI, ponderamos que seria interessante tentar organizar as atividades de acordo com as habilidades linguísticas que são prezadas para a proficiência em uma LE: *speaking, listening, reading and writing* (fala, escuta, leitura e escrita).

A primeira releitura que analisaremos foi composta por AC3, ela foi nomeada como *How often do you go shopping?*, Com que frequência você compra ou Com que frequência você vai às compras. Por se tratar de seis páginas, dividimos o material entre as imagens 44 a 48. A sexta página indica as referências elencadas alfabeticamente. Utilizaremos setas correlacionadas com as cores das seções às quais faremos menção nos próximos parágrafos. Primeiramente, é importante identificarmos o cuidado estabelecido pelo informante em dividir as seções de seu material (*warm up, visual analysis, vocabulary study and language, writing and speaking*), aquecimento, análise visual, escrita e fala, vocabulário e estudo da língua, e a

seção de referências. Para mais, chamamos atenção para a estruturação e a disposição dos textos que conseguem preencher toda a página mas articulam um sentido entre cada uma de suas seções. Essas foram diversificadas por cores que servem para a identificação de suas atividades correspondentes, como exibimos acima, há também a ocorrência de quadros ou linhas, nas mesmas cores, para facilitar o reconhecimento das seções. Sobre o uso das cores, elucidamos Kress; Van Leeuwen (2002) a utilização da cor pode ser encarada como um recurso semiótico, há signos que são produzidos e divulgados com uma motivação específica, esse evento não é incomum ou arbitrário. Os autores ainda ressaltam que as cores podem ser empregadas como um recurso, “Em mapas, as cores podem servir para identificar, por exemplo, água, terras aráveis, desertos e ouros, e enquanto há, neste caso, um elemento icônico na escolha das cores, em outros casos não há. Em uniformes, a cor pode significar patente” (p. 348).⁷¹

AC3 também adicionou quadros com dicas para auxiliar o leitor, explicando a necessidade de buscar informações *online*, de não tentar utilizar tradutores *online* em determinados momentos, e de tentar relacionar gerações de jovens com seus contextos históricos. Esses dados foram dispostos em língua portuguesa, destacaremos essa ação dentro da imagem, através do uso de uma seta vermelha. Diante desses fatos, encontrados na primeira página (imagem 44), é perceptível que o informante planejou a configuração de seu material didático para dispor várias formas de letramento: visual, crítico e multimodal.

Imagem 44 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 1

UNIT 2: HOW OFTEN DO YOU GO SHOPPING?

Warming Up!

- Look at the pictures above, then read the.



Thanksgiving and Black Friday are still the busiest shopping days for stores, but traffic is declining. In 2018, it fell as much as 9 percent from 2017. The number of people visiting stores in 2017 was 4 percent lower than in 2016. RetailNext Inc. analyzed in-store videos to count the shoppers.

In 2016, there were 101.7 million people who braved the crowds. That's more than the 74 million in 2015. The next biggest day was Saturday when 64 million people went to stores. Only 33 million shopped on Sunday. The fewest, 29 million, left their homes on Thanksgiving Day 2016. In total, 137 million people went to stores over the four-day Black Friday weekend in 2016. That's a third more than the 102 million in 2015.

More people went online since stores put their best deals on their websites. Online sales for Wednesday through Black Friday was 26.4 percent higher than in 2017, estimated Adobe Systems. In 2017, online sales were up 18 percent.

(NASA: Climate Change and Global Warming)

⁷¹ “On maps, colours can serve to identify, for instance, water, arable land, deserts and so on, and while there is, in this case, an iconic element in the choice of colours, in other cases there is not. On uniforms, colour can signal rank.”

Imagem 45 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 2

1. How often do you buy new things for you?

2. How often do you shop online? Do you think online shopping is trustworthy?

3. Can you remember ever buying something without really needing it?

4. Read the excerpt below:

“Every day, each of us is bombarded with around 1,600 commercial messages. This sounds like a massive number, but when you think about a typical day in your life it is quite possible. A typical day might feature the following activities – get up, read the paper (featuring advertisements), listen to the radio (advertisements), catch the bus to work (advertisements on the bus and at the roadside), arrive at work (advertisements on the internet), go home (same advertisements as on the incoming journey), watch TV (advertisements) and go to bed. Needless to say, this is exposure to a lot of advertisements!”
(The problem with consumerism)

How do you think advertising influences people to buy? Have you bought anything just because of marketing?

TIP
Quando estiver resolvendo essa atividade, tente não usar o Google Tradutor. Tente ler os textos e retirar deles o máximo de informações que conseguir.

TIP
Se necessário, pesquise na internet informações sobre compras online e sobre marketing.

WHO IS THE GLOBAL, SOCIALLY-CONSCIOUS CONSUMER?

Willing to pay more for socially responsible products/services

YOUNGER CONSUMERS WILLING TO PAY MORE
Percentage of different generations willing to pay at least 20 per cent more for ethical products

Generation	Percentage
Generation Z	34%
Generation Y	32%
Generation X	17%
Baby boomers	5%

VISUAL ANALYSIS

- Do you usually buy clothes just because the brand is well-known?
- Can you establish any relationship between consumption percentages and ages in both infographics?
- Can you imagine why youth consumption has increased throughout history?

TIP
Se necessário, pesquise na internet informações sobre as diferentes gerações de jovens e suas relações com os contextos históricos.

Na imagem 45, foi introduzida a segunda imagem, um infográfico, fornecida por nós. Além desse, AC3 selecionou outro infográfico que trata da vontade dos jovens em pagar até 20% a mais, por produtos que sejam éticos. Quando apresentamos as imagens em sala, antes de pedirmos a elaboração das releituras, AC3 admitiu ser um consumidor consciente e que tenta não consumir produtos que agridam o meio ambiente. Na seção de análise visual, a questão 1 pergunta se compramos roupas de marcas bem conhecidas; a segunda se reporta aos infográficos, não percebemos indicações para partes específicas do texto, uma vez que esse gênero discursivo permite uma leitura não-linear (ASSUNÇÃO, 2014); a terceira leva os leitores a pensarem sobre a mudança na forma de consumo por parte dos jovens, proporcionando o letramento crítico e a possibilidade de inserção dos estudantes na temática, como jovens consumidores.

Imagem 46 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 3

VOCABULARY STUDY AND LANGUAGE

SIMPLE PRESENT (ADVERBS OF FREQUENCY)

Alex is a bus driver, but now he is in bed asleep.
He **drives** a bus. (He is a bus driver)

We use the **Simple Present** to talk about things in general. We use it to say that something happens all the time or repeatedly, or that something is true in general.

I **work...** but he **works...**
They **teach...** but my sister **teaches...**

Usually, with the Simple Present, we use an **adverb of frequency**. The common adverbs of frequency used in English are the listed below:

We use the adverb **after** the subject:

- I **never** go to the cinema, I don't like it.
- I **occasionally** eat junk food.
- They **often** go out for dinner.
- She **always** goes to the night club to dance.

- Complete the sentences. Use the adverb and the correct form of the verb in brackets.
 - Our teacher, Mrs Jones, _____ (never/be) late for lessons.
 - I _____ (often/clean) my bedroom at the weekend.
 - My brother _____ (hardly ever/help) me with my homework.
 - I _____ (sometimes/be) bored in the maths lessons.
 - You and Tony _____ (never/play) computer games with me.
- Create phrases using adverbs of frequency about based on your own routine.
 - What you never do?
 - What you rarely do?
 - What you do sometimes?
 - What you always do?

A próxima seção trabalha o vocabulário e o estudo da língua, imagem 46. O vocabulário é essencialmente ligado ao uso dos advérbios de frequência, classificados através do uso de um gráfico em pirâmide, com a porcentagem de uso exemplificando e colaborando para a sua compreensão. A seleção desse artefato facilita a visualização da regularidade do acontecimento das ações, como é demonstrado com os exemplos à direita, no topo, com os advérbios grafados em negrito. Ao lado temos duas questões, a primeira delas pede para completarmos os itens com um advérbio de frequência e um verbo, a segunda para criarmos frases utilizando os advérbios apresentados, tendo como base a nossa rotina.

Imagem 47 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 4

WRITING AND SPEAKING

1. Look at the images and the text below, then answer the following questions.



Some of the effects of consumerism on us are what one might expect from a culture that promotes consumption. We slip into a cycle of wanting more things – whether it is the new iPod, another holiday abroad or simply a particular type of food – and the pursuit of these things takes up our time, energy, stress and money (sometimes money we do not have – one reason for the spiralling debt of Britons today). We also constantly compare ourselves with other people (both real and fictitious), wanting to be like them or in their position.

This leads us into a state of constant dissatisfaction – we are never happy with what we have and are always on edge. And this is just what the logic of consumerism wants, as it makes us more active consumers on a continuous basis. So, consumerism not only affects our behaviour (we spend more time on consumerist activities) but also our thinking (our aspirations, attitudes and worldviews). Other effects are perhaps less immediately obvious but equally important. For example, consumerism can affect our worldviews and confuse us - especially when we start feeling that our lives are not providing us with what we need to be happy.

(The problem with consumerism)

Na página seguinte, imagem 47, na seção escrita e fala, somos apresentados a duas imagens que retratam a urgência e a necessidade de comprar cada vez mais. Como leitores, somos convidados a olhar as imagens e ler o texto que está ao lado, para podermos responder as perguntas sobre o texto. Esse se remete aos efeitos do consumismo e da cultura que promove o consumo, como isso pode levar a um estado de insatisfação com a nossa vida. Outro detalhe relevante foi a escolha da segunda imagem. A mesma frase está disposta na abertura da unidade da obra *Circles*, 3º ano, como os participantes não tiveram acesso ao livro, não temos como atestar se AC3 verificou ou não, o livro didático. Caso ele não o tenha feito, é importante notar a sincronia de ideias desse futuro professor com a daqueles que produziram a coleção.

Imagem 48 – AC3: Releitura e criação através de imagens - 5

• The two images used on the previous page have quite striking text (important to note the use of exclamations in one of them). The adjacent text refers to the effects of consumerism on our lives. Discuss with your colleagues, in group, then write a short text about the effects of consumerism on people in your area or personal circle.

• With the help of the internet and your teacher, produce a poster with information on consumption statistics around the world. You can talk about a specific brand and how marketing helps in consuming its products.

The image above is an excerpt from an infographic called "The Anatomy of Digital Consumers". Pay attention to the above data and discuss with your colleagues the following questions:

- If you shop online, what makes you prefer this way over others?
- How much time do you spend online looking for something to buy before?
- How much would you be willing to pay for a product?

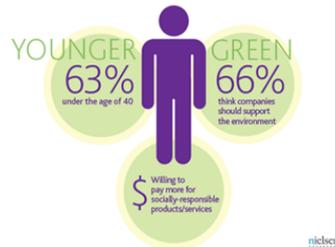
Os exercícios sobre o texto, imagem 48, pedem para que discutamos com os colegas em grupo e escrevamos um pequeno texto sobre os efeitos do consumismo nas pessoas, e nos seus círculos pessoais. Em seguida, com a ajuda da internet e do professor, AC3 pede para que produzamos um pôster com informações e estatísticas sobre o consumo ao redor do mundo. À título de exemplo, o futuro professor ressalta que podemos utilizar uma marca específica para indicar como o marketing incentiva no consumo desses produtos. Ainda na imagem 48, o texto seguinte traz um infográfico explicando as ligações cerebrais que modificaram a maneira como compramos, priorizando experiências ao invés de coisas. Após o infográfico há um texto explicativo que descreve como a anatomia do consumidor digital funciona. Somos convidados a prestar atenção aos dados fornecidos no infográfico para respondermos a três itens: a) se você compra *online* o que faz você preferir esse modo a outros; b) quanto tempo você gasta *online* olhando procurando por coisas para comprar; c) quanto você estaria disposto a pagar por um produto.

Frente ao que foi analisado, compreendemos que AC3, assim como Paiva; Lima (2019), buscou aplicar diferentes gêneros discursivos, e modos multissemióticos para empreender uma discussão interdisciplinar, com conhecimentos sobre o consumismo, em diferentes aspectos e também como esses hábitos de aquisição afetam a vida das pessoas e as suas relações com os outros e o mundo. Para mais, ainda é possível ao leitor compreender um pouco mais sobre o *Thanksgiving*, dia de ação de graças, e a *Black Friday*, que já está inserida na cultura consumista brasileira, por vezes, não acontecendo na mesma data daquela americana.

Imagem 49 – AC4: Releitura e criação através de imagens

Activity 1: Warm up and pre-reading

WHO IS THE GLOBAL, SOCIALLY-CONSCIOUS CONSUMER?



YOUNGER 63% under the age of 40

GREEN 66% think companies should support the environment

Willing to pay more for socially-responsible products/services

nielsen



1. Looking at the first image, say: What is this advertising about? Do the same with the second image.
2. What is in focus in both images?

Activity 2: Reading

1. In the first image, we noticed an ad along with a graphic. These are conscious consumers, but in what sense? How can data in graphs and, as the chosen cores, understand or advertise us?

2. In the second image, what catches you the most, besides being a promotion ad? Do you think the colors contribute to the Black Friday ad becoming even more flashy?

READING

TEXT: THE GLOBAL, SOCIALLY CONSCIOUS CONSUMER

Around the world, companies have invested time, talent and treasure in social and environmental efforts for a range of complementary reasons. For many companies, cause marketing—the use of social and environmental efforts to build a brand and increase profits—has been a secondary if not primary motivation.

While cause marketing won't work with all customer segments, research suggests that there is a segment of socially-conscious consumers who cause marketers ought to pay attention to. But who are they? What causes are most important to them? What's the best way to reach them?

New findings from a Nielsen survey of more than 28,000 online respondents from 56 countries around the world provide fresh insights to help marketers better understand the right audience for cause marketing activities, which programs resonate most strongly with this audience, and what marketing methods may be most effective in reaching these consumers.

In the study, respondents were asked if they prefer to buy products and services from companies that implement programs that give back to society. Anticipating a positive response bias, respondents were also asked whether they would be willing to pay extra for those services. For the purposes of this study, Nielsen defines the "socially-conscious consumer" as those who say they would be willing to pay the extra.

One of the challenges of cause marketing is effectively reaching the socially-conscious consumer. In order for a customer to behave differently based on a brand's social and environmental investments, they must first be aware of them.

In cause marketing efforts, basic trust in chosen advertising vehicle may be even more important than advertising at large. Consumers have grown increasingly sensitive to "greenwashing," the idea that a brand will artificially inflate its environmental or even social investments for consumers.

When it comes to advertising and recommendations, socially-conscious consumers trust recommendations from people they know (95%), while also looking for opinions and information posted by other consumers online (76%), slightly more so than the global online survey average (92% and 70%, respectively). Among paid, third-party advertising channels, socially-conscious consumers most trust outdoor, TV and print media, though they tend to be more trusting of advertising across channels.

Not all consumers expect companies to care about social responsibility, but those that do can be segmented and understood in ways that allow brands to engage in cause marketing which appeals to the right consumers, with the right causes and through the right marketing channels. This report provides just one new layer of insight in the exploration of the socially-conscious consumer.

For marketers, this report provides guideposts to better understand your customers' social consciousness in order to refine your cause marketing efforts and create more shared value for your brand and society. For cause organizations, this report presents the opportunity to further make the case that consumers will reward partnering brands for implementing programs to give back to society.

For Nielsen, the continued exploration of this topic is a responsibility we take seriously: to our global clients and to our communities, who should mutually benefit from a better understanding of the socially-conscious consumer.

Adapted from: <https://www.nielsen.com/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Nielsen-Global-Social-Responsibility-Report-March-2012.pdf>

Questions:

1. Reading the title of the text, what do you expect to find in this article?
2. According to the text, what have the new marketing producers sought to understand better?
3. Why has it become a challenge to achieve through marketing socially conscious consumers?
4. Has this article or report become very useful because it offers great opportunity to marketing investors?
5. Why do you think it is important for more and more socially aware consumers?

Na segunda releitura, imagem 49, AC4 resolveu utilizar a segunda foto para iniciar a sua atividade, como uma forma de pré-leitura. Em seguida, temos a imagem sobre a *Black Friday*, acompanhada de duas questões: olhe para a primeira imagem e diga do que o anúncio se trata e faça o mesmo com a segunda imagem; o que está em foco nas duas imagens? AC4 procurar enfatizar os textos imagéticos para incitar o conhecimento prévio e analítico de seus leitores. Todavia, o informante não foi capaz de reconhecer a primeira imagem como um infográfico. Isso é ainda mais perceptível na seção intitulada *Reading*, quando o enunciado declara o texto como um anúncio e um gráfico, requerendo que expliquemos de que maneira os consumidores são conscientes, e como os dados no gráfico e as cores escolhidas colaboram para

nossa compreensão. As cores servem para dividir as informações e imputar uma equivalência entre os consumidores ‘verdes’ (*green*), preocupados com o meio ambiente. O título é assinalado pela cor azul e o símbolo de um humano aparece no centro dos dados, acomodados em círculos. De acordo com a GDV, o infográfico pode ser identificado como uma representação conceitual analítica estruturada. Isto é, temos um símbolo representando o consumidor, o todo, e as suas características, alocadas em círculos ao seu redor, com dados separados como se fossem partes do todo

É importante frisarmos que a atividade traz alguns erros estruturais da língua inglesa, além do uso do vocábulo ‘cores’ em português, que não foram corrigidos pelo informante. Sobre a segunda imagem somos perguntados a respeito do que chama a nossa atenção: além dos anúncios de promoção você acha que as cores contribuem para o anúncio do *Black Friday* se tornar ainda mais chamativo? Para a GDV, na segunda imagem, é possível atestarmos que temos uma narrativa não-transacional imposta pela representação dos participantes, eles aparecem sem nitidez, não mantendo nenhuma relação com o observador. É como se o leitor passasse por eles no meio da rua, assim como eles passam pela imagem. O foco, valor da informação, está disposto no topo como ideal, em letras grandes e chamativas, ocorrência causada pelo contraste entre o fundo preto, com uma fonte em branco e o enquadramento do anúncio, grudado no que parece ser uma vitrine, em vermelho.

A próxima sessão, também nomeada como leitura traz uma adaptação do texto relacionado à primeira imagem. Na verdade, o infográfico é ordenado no início da pesquisa que teve o texto selecionado. AC4 elegeu alguns parágrafos da pesquisa sobre consumidores conscientes. Por fim, há cinco questões: (i) lendo o título do texto, o que você espera encontrar no artigo; (ii) de acordo com o texto, o que os produtores de marketing procuram entender melhor; (iii) por que se tornou um desafio atingir consumidores sociais conscientes; (iv) esse artigo ou relatório foi útil porque ofereceu grandes oportunidades para investidores de marketing; (v) Por que você acha que é importante para mais e mais consumidores serem socialmente conscientes. Os enunciados das questões três, quatro e cinco apresentam erros graves de sintaxe, dificultando a compreensão do que é esperado do leitor. Leffa; Costa; Beviláqua (2019), admitem que uma das maiores problemáticas em ter professores como produtores de materiais didáticos está relacionada aos obstáculos da correção, edição e revisão do material final.

Em nenhum momento AC4 foi capaz de relacionar o infográfico às partes do texto que dispôs na seção seguinte. A totalidade de suas perguntas tiveram como foco o texto escrito, o sistema da língua, assim como a professora observada por Silva (2016). Além disso, as estratégias de leitura empregadas, que podemos perceber, se resumem a identificação de informações específicas encontradas no texto.

Imagem 50 – AC5: Releitura e criação através de imagens

Advertisement & Consumerism

PRE-READING

- What do you know and think about consumerism?
- Is there any relation between advertising and consumerism? What is it?
- Did the way companies advertise change over the years?
- Do you think people with different ages have the same consumer habits?
- Do you believe it's possible to reconcile the way our society consumes products and services with the environmental issues we are already facing?

PICTURE 01



QUESTION 1

By looking at the PICTURE NUMBER 1 we see that the old fashion advertising supports such as *outdoors* are not really effective anymore. What are the most effective ways to advertise nowadays? Use arguments to support your answer.

QUESTION 2

When the advertisements can be a positive influence on our consumer habits?

PICTURE 02



QUESTION 1

According to the graphic, younger people are more socially-conscious when it comes to consumption. Why do you think it happens?

QUESTION 2

Does media and social trends have anything to do with that? If you think so, give examples of how they shape the way we consume.

A third of young consumers say ads that show what a brand is doing to help the environment makes them feel more positively about the brand.

When we ask 13-36-year-olds what kinds of ads will make them feel more positively about a brand, 33% say those that show them what the brand is doing to help the environment. To put this into context, this kind of ad ranks 9th in a list of 19 potential marketing approaches, above "Make me feel good about myself," "Make me feel good about the world," "Tell me how they support a cause I believe in," and "Tell me why they are better than competitors." In fact, 79% say that buying products from brands that have social good components makes them feel better about spending money—and 30% want that social cause to be global warming, while 26% think it should be environmental issues in general.

Available on: <https://www.ypulse.com/article/2019/02/27/how-young-consumers-really-feel-about-eco-friendly-products-in-5-stats/>, Accessed on Jun 07, 2019.

- 1) According to the text, how old are the people that answered to the survey?
- 2) What company politics they take into account when choosing products?
- 3) Do you think their age has something to do with the way they are influenced by advertising or people in any age are able to be persuaded by this specific kind of marketing approach?

A imagem 50 traz a microunidade apresentada pelo quinto participante, AC5, nomeada como *Advertisement and Consumerism*, anúncio e consumismo. O futuro professor decidiu dividir sua atividade em pré-leitura, mas esqueceu de indicar as outras seções ao longo do material. Sobre a estruturação, é notável a existência de quadros coloridos identificando as imagens e as questões que se relacionam àquelas. A terceira lauda, não segue o mesmo padrão, distinguimos o título do texto, que é formado por um parágrafo, seguido de três questões.

Em primeiro lugar, AC5 propõe cinco questões como uma forma de ativar o conhecimento dos leitores: (i) O que você sabe sobre o consumismo; (ii) há alguma relação entre consumismo e propaganda (iii) de que forma as companhias modificaram a sua divulgação ao passar dos anos; (iv) você acha que as pessoas com diferentes idades têm o mesmo hábito de consumo; (v) você acredita que é possível reconciliar a forma como a nossa sociedade consome produtos e serviços com os problemas do meio ambiente que já enfrentamos. Esse momento inicial com os leitores é importante para uma reflexão sobre o assunto que será norteado durante a aula, impulsionando-os a expor seus pontos de vista e argumentar para defende-los. Incentivamos essa prática, pois ela favorece a partilha de aprendizagem inserindo o público em contextos culturais e sociais, assim também como é avultado pelos documentos da BNCC e da OCNEM e autores como, Street (2014), Silva (2016), Barbosa (2017), Nunes (2016), Rojo (2012; 2013), entre outros.

As duas perguntas seguintes se referem ao texto imagético, apontado como figura 1: (i) olhando para a figura 1 nós podemos ver anúncios em velhos suportes, como *outdoors*, que já não são efetivos. Quais são os meios efetivos de anunciar atualmente use argumentos para apoiar a sua resposta; (ii) quando os anúncios podem ser uma influência positiva nos nossos hábitos de consumo. No que concerne aos novos suportes de anúncio, acreditamos que AC5 esteja se reportando às redes sociais e a enxurrada de propagandas disseminadas nessas plataformas. Outro assunto que poderia ser abordado, é o aumento de *influencers*, pessoas com grande número de seguidores digitais, que popularizam produtos e estilos de vida, além de obter renda com essa ação. De acordo com a Agência Brasil⁷², no ano de 2019, em média 22 milhões de crianças e adolescentes admitiram possuir um perfil em redes sociais. A nosso ver, esse viés colaboraria com a reflexão intentada por AC5.

⁷² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acessado em 25/06/2021.

Sobre a figura 2, (i) de acordo com o gráfico, pessoas mais jovens são socialmente conscientes em relação ao consumo. Por que você acha que isso acontece; (ii) a mídia e as modas sociais tem alguma coisa a ver com isso? se você acha que sim, forneça exemplos de como eles estruturam a maneira que consumimos. Ao invés de promover a leitura do infográfico AC5 fornece o tema central do texto, o que pode diminuir a interação e participação ativa dos leitores.

Apesar da estruturação dinâmica, com design atrativo nas duas primeiras laudas de sua elaboração, o quinto participante fez pouco uso das imagens. As questões não promoveram o letramento visual, nem tão pouco as características multimodais presentes. Detalhes como, cores, perspectivas, ângulos, informações verbais, não foram abordadas com profundidade. Não defendemos que a nomenclatura, apreendida na oficina, seja completamente incorporada em sala. Todavia, assim como Silva (2016), julgamos necessário alargar os horizontes linguísticos de nosso público, colaborando para a sua proficiência interdisciplinar.

A terceira página da atividade de AC5 traz um texto sobre o consumo de pessoas jovens e a forma como eles se sentem. O texto é curto, formado por um parágrafo e em seguida temos três perguntas: (i) de acordo com o texto, qual a idade das pessoas que responderam à pesquisa; (ii) que políticas da companhia (loja ou marca) eles levam em consideração quando escolhem produtos; (iii) você acha que a idade deles tem algo a ver com a forma que eles são influenciados pelos anúncios, ou pessoas, em qualquer idade, são capazes de serem persuadidas por um tipo específico de abordagem de marketing. Novamente, AC5 se limita ao texto verbal. O informante não consegue correlacionar o segundo texto com nenhuma das imagens, extinguindo as possibilidades de continuidade da reflexão executada no início de sua microunidade.

Em síntese, AC3, demonstrou alto nível de letramento visual, proporcionando análises complexas durante as suas abordagens, por meio da estruturação de sua microunidade, em seções, pelo uso de cores, e pela diversidade de textos – visuais e verbais – que foram dispostos e explorados. AC4 demonstrou uma carência em atenção e zelo para com essa atividade elaborativa. Além da confusão entre classificação dos textos, já abordados em sala durante a oficina, os enunciados de suas questões apresentaram erros, que poderiam ser sanados mediante a leitura, após a sua confecção. Houve um retorno às práticas tradicionais de enfoque ao texto verbal, em detrimento do trabalho visto nas subseções anteriores desse participante. AC5 empreendeu análises robustas e demonstrou cuidado com as suas análises ao longo da

oficina, no que confere ao planejamento e a execução das atividades até a sua prática. Porém, também não foi feliz na produção e organização dessa releitura.

4.5 Objetivo 5: Questionário 2 dos alunos concluintes – pós-oficina

Ao fim da oficina *Elaboração de materiais didáticos em língua inglesa sob a ótica da multimodalidade*, os alunos foram convidados a responder outro questionário⁷³, com o propósito de avaliarmos se houve mudança significativa sobre a aprendizagem dos conceitos abordados, e, também, como forma de compararmos suas respostas com o resultado de suas produções.

O questionário 2 foi constituído por 5 questões, todas subjetivas, nas quais os estudantes deveriam: avaliar o trabalho implementado na oficina; definir conceitos estudados (Multimodalidade, multiletramentos, letramento visual e GDV); estimar o impacto do uso do conhecimento alcançado em suas comunidades, estabelecer a importância do desenvolvimento dos multiletramentos em LI; e descrever como dois textos, fornecidos, poderiam ser abordados em sala de aula.

Quadro 33 – Avaliação da oficina

AC1	“A oficina sobre multimodalidade foi de grande valia para o desenvolvimento acadêmico, pois trouxe vários <i>insights</i> sobre como trabalhar a língua inglesa, pela semiótica, com uma gama de opções didáticas. Através desses novos olhares, um mundo de possibilidades de ensino se abriu.”
AC2	“A oficina foi de extrema importância para o meu aprendizado, pois foi através dela que tive a oportunidade de aprender técnicas de ensino, assim como na elaboração de materiais didáticos que serão úteis em sala de aula.”
AC3	“A oficina foi bastante produtiva, principalmente se referindo à expansão do conteúdo prévio que já carregava. Os conhecimentos (teorias e técnicas) abordados na disciplina foram extremamente elucidativos e enriquecedores. As atividades divertidas e importantes para se pensar a utilização de ‘novos’ recursos didáticos em sala de aula.”
AC4	“Acredito que foi muito relevante, porque me ajudou a ter em mente aulas mais dinâmicas e que ajudassem os meus alunos a aprenderem o conteúdo, foram ideias muito práticas. Foi positivo porque nos ajudou a interagir mais com os alunos e a perceber que nós podemos utilizar poucos materiais e de baixo custo para preparar a aula.”
AC5	“Produtiva, porque me estimulou a produzir material didático (aspecto positivo). Um aspecto negativo foi a quantidade de alunos participantes. Com

⁷³ Ver apêndice C.

	poucos alunos em sala, a quantidade de material produzido ficou bastante limitada.”
--	-------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela a autora.

De modo geral, todos os participantes da oficina relataram ter compreendido a importância dos aspectos teórico-práticos da oficina que poderiam ser aplicados em suas salas de aula. AC1 confunde os termos Semiótica Social e semiótica, possivelmente pela utilização do mesmo vocábulo nas duas áreas. Em seguida, AC1 fala sobre opções didáticas e de ensino, que podem indicar o trabalho com os multiletramentos e a diversidade de cenários pedagógicos possíveis em sala de aula.

Por sua vez, AC2 ressalta ‘técnicas de ensino e elaboração de materiais’, acreditamos que o participante se refira ao trato com os gêneros multimodais, que facilitam a inserção de atividades multissemióticas e a interdisciplinaridade curricular. Para AC3 a oficina possibilitou a chance de expandir seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Apesar de não ter conseguido classificar os termos conceituais no início da oficina (quadro 14), AC3 destacou a relevância do trabalho com imagens para que outros aspectos (multimodais, quadro 18) pudessem protagonizar junto aos textos verbais. Como exemplo, o informante citou capas de revistas, jornais e as chances do trabalho com outra modalidade além da escrita e da imagética, a oral, as diferenças entre *stress* (tonicidade) na fala, que, a nosso ver, poderia ser abordada com o uso de imagens dos símbolos das transcrições fonológicas de pares homônimos homófonos e homógrafos, em LI.

Já para AC4, os pontos cruciais da oficina se voltaram para o fato de poder trabalhar com materiais didáticos de baixo custo. Durante a oficina, ressaltamos que na impossibilidade de impressões para todos os alunos, grupos pequenos poderiam dividir materiais, garantindo a reutilização de imagens impressas em outras turmas; *podcasts* poderiam ser transcritos e utilizados, juntamente, como textos imagéticos para trabalhar estrutura textual, gramática, vocabulário e outras características e aspectos multimodais.

Por fim, AC5 salientou a satisfação em poder produzir seu material didático. Sobre isso, relembramos Leffa; Costa; Bevilaqua, 2019, 182) “O professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou.” A respeito do único ponto negativo mencionado, explicamos que as disciplinas finais do curso tentem a ter um número pequeno de discentes. Ademais, é válido ressaltar que o semestre letivo na universidade estava atrasado por ocasião de uma greve anterior e pela pandemia de Covid-19. Houve ainda o fato

de só podermos ministrar a disciplina no período matutino, por choques de horários entre professores, o que pode ter contribuído para termos obtido menos estudantes inscritos.

No que tange aos conceitos teóricos (questão 2), admitimos que houve melhoria significativa nas classificações fornecidas (quadro 34). Optamos por utilizar cores, em tons pastéis, para facilitar a associação das definições dos termos. Fora isso, elas não buscam representar nenhuma outra característica.

Quadro 34 – Definições conceituais

AC1	“Multimodalidade diz respeito aos vários modos de representação de uma determinada área. Esse conceito aplicado à linguagem apresenta as formas diferenciadas e, ao mesmo tempo, unidas de comunicação, seja ela falada, escrita, gesticulada, imagética etc.”
	“Multiletramentos fala sobre os vários conhecimentos adquiridos sejam eles conscientes, aprendidos através da instrução formal, ou inconscientes, aqueles desenvolvidos pelas vivências que capacitam o indivíduo.”
	“Letramento visual diz respeito a capacidade de interpretar informação apresentadas em imagens.”
	“Gramática do design visual trata do estudo das estruturas de imagens, de forma a analisá-las semelhantemente ao que é realizado na linguagem verbal.”
AC2	“A Multimodalidade é um recurso que permite a junção de diferentes formatos/modalidades, é a integração de vários tipos de linguagem, e tem o objetivo de tornar o texto mais dinâmico, possibilitando, assim, um maior engajamento por parte do leitor.”
	“No que diz respeito aos Multiletramentos, pode-se dizer que visa tornar o indivíduo apto para compreender o texto não apenas na modalidade escrita, mas sim atentar para uma letramento que dialogue com todas as outras linguagens que possam estar empregadas em um texto.”
	“Já o Letramento Visual, diz respeito a habilidade de ler e interpretar de forma satisfatória o que foi repassado pela imagem.”
	“A Gramática do Design Visual, por outro lado, compõe 3 aspectos ou funções das imagens: representação, composição e interação.”
AC3	“Multimodalidade e Multiletramentos seriam as performances e a capacidade cognitivas de se entender os diferentes tipos de recursos utilizados para se passar uma informação ou conteúdo. Ambos atuam de forma crítica sobre a sociedade.”
	Multiletramentos: não foi respondido
	“Letramento visual: a capacidade de entender textos imagéticos, atrelados ou não ao texto escrito.”
	“GDV: um conjunto de técnicas e direcionamentos utilizados para entender e informar como se é possível ler uma imagem, e entender que imagens também são textos.”
AC4	“Multimodalidade: um apanhado de facetas que podem nos ajudar a perceber um anúncio de jornal ou uma propaganda, analisando além da

	ideia principal e também são as várias facetas de atribuir sentido a qualquer texto.”
	“Multiletramentos: a capacidade de perceber a contextualidade e intertextualidade de qualquer meio de comunicação escrito ou não. Você se torna capaz de ler imagens através dos multiletramentos.”
	“Letramento visual: habilidade de descrever não somente a imagem ou a aparência, mas você consegue também compreender o sentido das cores de uma imagem e descrever porque a escolha daquela fonte das letras.”
	“GDV: quando você para pra compreender um artigo, uma capa de revista você consegue perceber quais palavras ou letras se destacam mais, e o porquê daquela escolha. Querendo ou não somos muito atraídos pelo que vemos.”
AC5	“A multimodalidade pressupõe a existência de várias formas de comunicação de forma simultânea.”
	“Os multiletramentos são o processo de ensino e aprendizagem que objetiva o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção de sentidos (que vai além da mera decodificação) de textos multimodais.”
	“O letramento visual visa a proficiência em leitura (enquanto processo de construção de sentidos) de textos imagéticos.”
	GDV: Não foi respondido

Fonte: Elaborado pela a autora.

Em comparação com o questionário aplicado no primeiro dia da oficina, é notável a mudança na escrita e nos termos empregados pelos informantes para descrever os conceitos, eles lograram êxito, principalmente, no que se refere ao vocabulário empreendido para defini-los, não carecendo de artifícios de análise morfológica para chegar aos seus significados.

No que confere ao uso dos conhecimentos adquiridos durante a oficina, para a elaboração de materiais voltados a realidade de suas comunidades (questão 3), todos os informantes relataram que as aulas possibilitaram uma nova visão dos materiais disponíveis aos quais eles teriam acesso, livros didáticos, e do que poderia ser adaptado a partir de textos multissemióticos retirados da internet. Além disso, podemos resumir que eles frisaram alguns aspectos, como: leiaute, tipografia, novas tecnologias e gêneros multimodais. De acordo com os informantes, são esses recursos que podem colaborar para desenvolver as diversas formas de letramentos e a criticidade de seus futuros alunos. Outro ponto levantado, foi a capacidade de proporcionar materiais que refletissem a comunidade em que vivem, para ‘driblar’ barreiras linguísticas e para dinamizar a prática pedagógica através do trabalho com o processamento de textos imagéticos.

Em relação ao trabalho com os multiletramentos em LI (questão 4- Qual a importância de se fomentar os multiletramentos nas aulas de LI?), as respostas dos informantes

AC1, AC2 e AC4, fazem coro a questão anterior. Portanto, decidimos expor o que foi externado por AC3 e AC5, dado a diversidade no esboço de suas opiniões (quadro 35):

Quadro 35 – A importância dos multiletramentos nas aulas de LI

AC3	“Principalmente para sair das metodologias tradicionais do ensino da língua. A utilização de multiletramentos acaba servindo para entender a língua como aspecto social e, muitas vezes, formador da sociedade. Trabalhar multiletramentos é trabalhar a língua em sua complexidade.”
AC5	“Eu compreendo que a importância de se fomentar os multiletramentos a nível de ensino básico é contribuir para o desenvolvimento da proficiência dos alunos no uso das línguas e linguagens, fazendo com que eles se comuniquem de forma mais eficiente e aprendam a ler (no sentido de compreender os atos comunicativos), em sua totalidade. Já a nível de ensino superior, especificamente nos cursos de licenciatura em letras, eu acredito que seja importante se fomentar os multiletramentos para que os alunos tenham em mente que a sua formação tem como objetivo a preparação de professores de LINGUAGENS e não apenas de professores de línguas e literaturas.”

Fonte: Elaborado pela a autora.

O informante AC3 enfatizou a necessidade de procurar outras metodologias de ensino, que não as tradicionais, para viabilizar a formação social de seus alunos através dos multiletramentos. Tal característica também é ressaltada pelo NLG (2000) quando especifica que os multiletramentos devem estar voltados à representação de vários modos, além da linguagem. Podemos dizer que uma pedagogia ligada aos multiletramentos está intrinsecamente preocupada em atingir outros modos de significação, oportunizando o alcance da inserção de aspectos culturais, sociais e econômicos dentro da realidade dos falantes de uma língua. A indispensabilidade da inclusão do entorno dos alunos em aulas e materiais de LE, a nosso ver, é justificada pela necessidade de situarmos a prática pedagógica, o que também é proclamado pelo NLG (2000).

Para AC5, a relevância de se fomentar os multiletramentos não se encaixa apenas na esfera educacional da educação básica, mas também naquela do ensino superior. O informante evidencia que, como professores, é vital prezar pelo “desenvolvimento da proficiência dos alunos no uso das línguas e linguagens”, ou seja, da multimodalidade. Fora isso, é ressaltado, ainda, a significância de formar profissionais de licenciatura em Letras que atinem em reconhecer variados tipos de linguagens que fazem parte de seu repertório pedagógico e acadêmico, o que é promulgado por vários autores que se reportam aos estudos dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013; SILVA, 2016; NUNES, 2016; COPE; KALANTZIS, 2009; BARBOSA, 2017). Destarte, comprovamos que o trabalho com a GDV, a

multimodalidade e os multiletramentos são imprescindíveis para a formação inicial de docentes, não somente em língua estrangeira mas em quaisquer áreas que possam se beneficiar do trabalho analítico e conjunto do verbal e do imagético. Podemos aludir a Barbosa (2017, p.341), que explicita nosso ponto de vista, em especial no que diz referência à GDV:

[ela] constitui-se em uma ferramenta de leitura de composições multimodais, adequada a um ambiente de ensino e aprendizagem para a prática da habilidade de ver integrada à habilidade de ler e, conseqüentemente, à pedagogia dos multiletramentos, na perspectiva da semiótica social para a qual a língua é apenas uma das formas de representação e, portanto, é preciso ensinar e aprender a integrar diferentes modos e recursos semióticos.

A quinta questão fornecia dois textos aos alunos, e pedia para que eles detalhassem como eles os utilizariam em aulas, de 50 minutos, para o 3º ano do ensino médio. Primeiramente, analisaremos os textos, segundo a GDV, antes de darmos início às propostas construídas pelos informantes.

O texto 1 foi retirado de um *website* voltado ao ensino de LI, *The English blog*. Ele não foi oferecido na íntegra, para que pudéssemos avaliar se os alunos identificariam algumas maneiras de trabalha-lo sem o auxílio expresso de outros aspectos linguísticos e imagéticos contidos na página do site. Dessa forma, fizemos um recorte, um *print*, da imagem utilizada e de uma parte do texto. A imagem 51 traz o *print* do texto completo com as características que não foram disponibilizadas aos informantes, adicionamos algumas setas para facilitar a localização dos pontos que queremos destacar nos próximos parágrafos. O primeiro aspecto relevante, que aparece na versão completa é a identificação do gênero do texto multimodal, um cartum – primeira seta de cima para baixo –, que de acordo com Rocha (p. 09, 2011):

[...] surgiu depois da charge e caracteriza-se por ser uma ilustração humorística, contendo ou não uma caricatura, que narra com poucos detalhes uma anedota, com o objetivo de estabelecer crítica política, esportiva, religiosa ou social, podendo ter balões ou legendas, cuja sequência de quadros não é obrigatória.

Além disso, as seções do texto *the cartoon* e *comment* chamam a atenção do leitor (segunda e terceira setas) para a forma como os personagens estão vestidos, e ao jogo de palavras exercido pelo significado da palavra *search* (pesquisar, buscar, investigar), termos sublinhados na seção *comment*, que pode ser relacionado ao fato do oficial de justiça querer ‘investigar’ o outro personagem, juntamente com o policial, e ao fato de o *Google* ser uma ferramenta de pesquisa comumente utilizada pela maioria das pessoas. Caso tivéssemos fornecido esses detalhes, não teríamos como atestar se os alunos os teriam percebido, e se teriam reconhecido as características para classificar esse gênero discursivo.

Imagem 51 – Cartum e texto complementar⁷⁴

Cartoon: The EU vs Google



BACKGROUND

The European Union's [antitrust](#) chief on Wednesday formally accused [Google](#) of abusing its dominance in web searches, bringing charges that could limit the giant American tech company's moneymaking prowess. The case is the first time that antitrust charges have been brought against Google, despite a yearslong face-off between the company and regulators here. It will almost certainly increase pressure on Google to address complaints that the company favors its own products in search results over its rivals' services. And in a sign that the pressure in Europe would probably expand to other areas of Google's business, the antitrust regulator, [Margrethe Vestager](#), also said she had opened a formal antitrust investigation into the company's Android smartphone software. [Full story >>>](#)

THE CARTOON

The cartoon by [Chappatte](#) from the [International New York Times](#) shows an EU judge, accompanied by a law enforcement officer, arriving at the Google headquarters to serve an antitrust warrant. She tells the bearded, barefoot Google employee who opens the door, "We're here to search you!"

COMMENT

The cartoonist plays on the word "search". Google is a search engine which allows people to search for information, but the police also search somebody's home or business premises when they are looking for evidence in a criminal case.

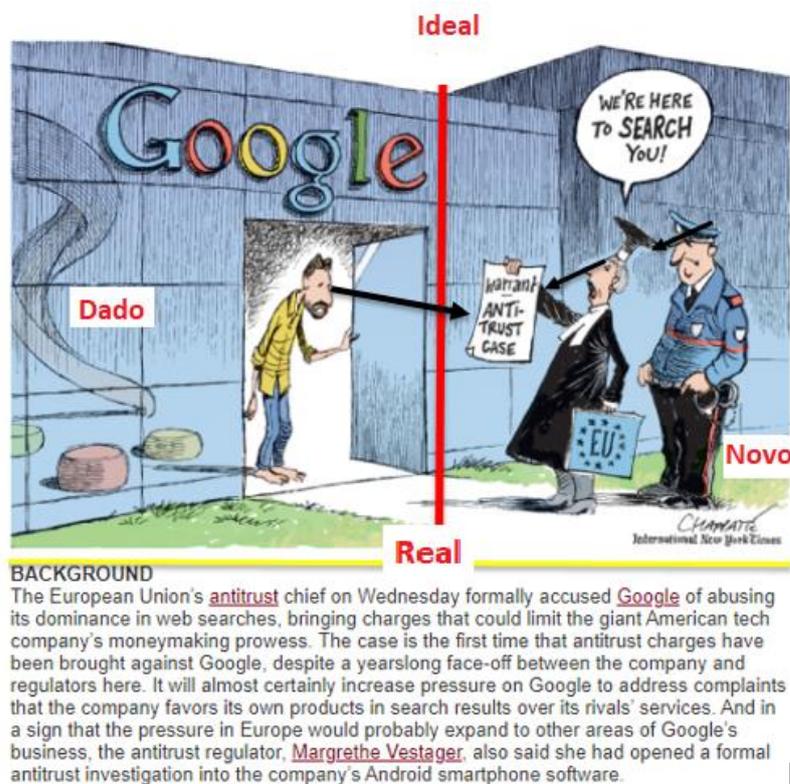
VOCABULARY

1. A trust is large company that has or attempts to gain monopolistic control of a market.
2. **Antitrust** is an adjective used to describe legislation that prevents or controls trusts or other monopolies, and so promotes fair competition in business.
3. You search a person or a building (to find something that is hidden), but you search for something that you are trying to find (such as evidence or information). • The police have arrested a man after searching his house. • Detectives have been brought in to help search for clues.

A seguir, apresentamos a figura empregada no questionário 2, imagem 52, o qual foi respondido pelos alunos. Adicionamos algumas demarcações, como setas e linhas, para facilitar a descrição dos aspectos lidos a partir das metafunções propostas pela GDV (KRESS; VANLEEUVEN, 2006).

⁷⁴ Disponível em: <https://www.englishblog.com/2015/04/cartoon-the-eu-vs-google.html>. Acesso em 12/02/2021.

Imagem 52 – Texto 1 através da GDV



Consoante a metafunção representacional temos um processo narrativo transacional. Há vetores ligando o olhar dos participantes, todos eles olham diretamente para o mandado (*Warrant*) que está localizado quase ao centro da imagem. No plano interativo, todos os participantes mantêm distância do leitor. Isto é, conseguimos ver toda cena, inclusive grande parte da fachada da empresa *Google*, somos apenas observadores da situação. Eles são enquadrados de corpo inteiro, não há vetores de seus olhos formando uma conexão com quem lê o texto. Existe, portanto, uma interação efetuada por uma oferta, os participantes aparecem como uma tela, um objeto a ser contemplado pelos leitores. Em relação à perspectiva, temos um ângulo obliquo abrangendo todos os participantes, dessa forma eles não parecem pertencer ao nosso mundo, existe um afastamento, como se o leitor/observador não fizesse parte daquela situação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

No quesito modalidade, o nível de realidade que os produtores querem que seja representado pela imagem, temos a empresa *Google*, em paredes de vidro, ocupando 80% da imagem, e também as cores padronizadas para cada uma de suas letras. É possível afirmarmos que há uma sugestão de proximidade com o leitor, causada pelo tamanho da empresa, que também chama atenção pelos pontos de luminosidade.

Sobre a metafunção composicional, que relaciona os elementos das outras duas metafunções, unindo todos os recursos para que o leitor possa compor um sentido do todo. Atestamos que a composição imagética apresenta valores informacionais que aparecem no topo, e na parte inferior, onde se localiza a maior parte do texto verbal. Aquela é chamada de ideal, traz o nome da empresa em saliência, tendo a fachada da empresa como um enquadro (*framing*) da cena. Ademais, temos as cores típicas do logotipo da empresa e o design de elementos que transparecem a estrutura vitral, escorregadores e pufes, aparentando a casualidade objetivada no local de trabalho. Essa ideia é corroborada pelas roupas e aparência do personagem que atende a porta.

Considerando que algumas pessoas não tenham conhecimento dos entraves e processos aos quais a empresa *Google* está envolvida, na União Europeia, seria correto assentirmos que o texto verbal complementa e elucida questões sobre a compreensão da imagem, viabilizando uma formulação de sentidos completa e multissemiótica aos seus leitores.

A seguir, exibimos as propostas de trabalhos com o texto1, organizadas pelos participantes da pesquisa. Optamos por discutir cada proposta, separadamente, para concentrarmo-nos nas singularidades de cada uma delas.

O primeiro informante, AC1 optou por enumerar as ações que faria em sala de aula, quadro 36. Temos a utilização de um *warm up*, geralmente empreendido para o primeiro contato com os estudantes em uma aula, o que pode incentivar os alunos a identificar, comentar e prever os tópicos que serão abordados durante a aula. O segundo passo de AC1 se remete aos aspectos linguísticos que estão em destaque no texto imagético, apesar do informante não destacar a imagem. Ainda no segundo passo, temos a problematização da diferença entre vestimentas dos personagens representados, fato enfatizado no texto verbal não fornecido aos informantes. Independentemente de chamar a atenção dos alunos para a imagem, é nítido o seu emprego para a fluência da aula. Adiante, o passo três aborda um assunto pertinente a nossa sociedade e aos avanços tecnológicos, o “domínio das informações” compartilhadas em redes sociais ao redor do mundo. Por fim, AC1 se volta ao trabalho linguístico de interpretação textual e apreensão de vocabulário. Conjecturamos que, de certa forma, AC1 fez uso de aspectos ligados à metafunção composicional quando encadeou os momentos de sua análise do imagético e do verbal. Além disto, temos o comprometimento do informante em gerar discussões críticas sobre o estado de domínio de informações por poucas grandes empresas, o que se configura como uma estratégia dos multiletramentos, envolvendo as formas de letramento crítico, visual,

escolar, social e cultural (STREET, 2014; DEPIETRO, 2013; KAPU, 2019; ROSENTHAL, 2020).

Quadro 36 – AC1: proposta para o texto 1

1. “Warm up. Faria algumas perguntas sobre o uso dos **sites de pesquisa, quais eles costumam utilizar.**
2. Pediria para que os alunos observassem as palavras “Google” e “Search” e explicassem a relação entre elas. Da mesma forma, os **contrates entre o trabalhador e a pessoa que está chegando no prédio da Google.**
3. Traria a discussão sobre a questão do **domínio das informações** e como as grandes empresas as dominam.
4. Faria um exercício de interpretação com base no **texto** e exploraria um pouco de vocabulário digital.”

Fonte: Elaborado pela a autora.

No quadro 37, o segundo professor em formação, AC2, decidiu responder a questão, relativa aos dois textos, em conjunto, como se a abordagem dada ao texto 1 pudesse ser a mesma para o texto 2. O informante alude ao trabalho com os aspectos “não-verbais das imagens”, mas não consegue pautar uma análise ou um percurso didático capaz de valorizar aspectos fora da tessitura textual. Quando salienta o emprego de uma “leitura mais cuidadosa”, o informante ainda se reporta a aspectos meramente linguísticos, como o destaque de palavras-chaves, desconhecidas e cognatas. Ficamos estupefatos com essa postura de AC2, pois, durante a confecção do material didático e das aulas teóricas na oficina, ele se mostrou participativo, questionador, inventivo e político, através de suas escolhas de atividades, textos (verbais e imagéticos) e do conjunto de sua participação. Posteriormente, quando questionamos a AC2 se algo poderia ter sido feito diferente, ele nos confidenciou que o acúmulo de tarefas do semestre o fez “perder o foco” e responder a última questão do questionário de “forma mais básica”.

Quadro 37 – AC2: proposta para o texto 1

“Em um primeiro momento, eu iria propor aos alunos que **observassem o texto**, com o intuito de detectar o assunto geral, assim como **atentar para os aspectos não verbais das imagens**; perguntaria se há cognatos, falsos cognatos, palavras conhecidas, etc. Após isso, faria, de forma conjunta, uma **leitura mais cuidadosa**, atentando para a **identificação de palavras-chave**, que possibilita uma maior compreensão.

Em um segundo momento, perguntaria aos alunos qual a opinião sobre o conteúdo abordado, se concordam ou discordam e porquê. Em relação a leitura do texto, pediria para que lêssemos juntos e

procurassem destacar as palavras que não tivessem conhecimento, para, então, procurar o significado que melhor se encaixa no contexto do texto abordado. O **mesmo procedimento** ocorreria na abordagem do segundo texto.

Como forma de avaliação, pediria algumas questões e daria 20 minutos para resolverem. São elas:

What you can **see in the pictures?**

What do you **know** about **Google and The European Union?**”

Fonte: Elaborado pela a autora.

A abordagem escolhida por AC3 (quadro 38) nos chama atenção pela escolha do verbo “pensar”, ação que será empreendida com seus alunos, em conjunto, interagindo sobre os mecanismos de vigilância perpetrados pelas empresas que coordenam os dados de milhões de pessoas ao redor do globo. Em seguida, AC3 se volta ao trabalho com o imagético e com os trocadilhos entre a parte linguística. Nesse ponto podemos lembrar do provérbio português “Quem tem telhado de vidro, não atira pedras ao do vizinho”, ou seja, se a empresa *Google* tem algo a esconder não deveria mostrar o que outras instituições omitem; e ainda, a dupla utilização da palavra *search*, para pesquisar e para identificar o *Google* como um mecanismo de pesquisa. Na LI, por exemplo, o verbo *to google* já se encontra dicionarizado, como aparece nas versões *online* e física dos dicionários *Oxford*, *Cambridge* e *Merriam-Webster*, com o significado de pesquisar algo na internet utilizando o Google.

Quadro 38 – AC3: proposta para o texto 1

“Texto 1: Tentar **pensar com os alunos** como a internet acaba se tornando um **mecanismo de vigilância**.

Analisar **alguns pontos da imagem** como: as **paredes de vidro**, os elementos textuais (**trocadilhos inclusos**), os perigos da internet e redes sociais. **A partir dessa discussão**, seria possível trabalhar com vocabulário relacionado às mídias digitais, atividades para elaboração de textos argumentativos, etc.”

Fonte: Elaborado pela a autora.

Por sua vez, AC4 inicia sua proposta de aula com o uso da imagem, requerendo dos alunos que a observem, quadro 39. Depois, ele passa a uma atividade de predição, como se a imagem fosse o ponto de partida para a análise do texto verbal, mas não como se fosse parte significativa do todo, numa espécie de complementariedade subordinada. Situação correlata ocorreu quando Carvalho (2016) analisou o uso de construções multimodais em materiais de um curso de licenciatura em EaD. Entre 761 ocorrências multimodais, a autora verificou apenas 237 ligando a imagem ao texto verbal. Quando a execução de imagens com papel central e/ou

significativo foi avaliada, a cifra foi menor ainda, 88 ocorrências. Dessa forma, não temos opção a não ser subscrevemos ao que afirma Carvalho (2016, p. 214) sobre o emprego de composições multimodais, que ainda “são utilizadas majoritariamente como acessório decorativo, reforçando um ensino livresco que entra em conflito com as possibilidades que os textos multimodais e o meio digital oferecem”.

A próxima ação de AC4 nos parece ser improdutiva, considerando que na educação básica, de acordo com nossas experiências docentes, não há, geralmente, público fluente em LI que possa ler um texto completo pela primeira vez, sem nenhuma ajuda prévia do professor ou do apoio de um áudio.

Quadro 39 – AC4: proposta para o texto 1

Eu **mostro a imagem** num slide, a primeira imagem [texto 1], e peço que os alunos digam o que estão **observando**. Peço que eles informem sobre o que eles **acham que o texto fala**, ou qual o **assunto principal a partir da imagem**. Depois eu peço para que vários alunos façam **a leitura do texto em voz alta**, e então eu passo algumas questões acerca do texto.

Fonte: Elaborado pela a autora.

De todas as sugestões de aplicação do texto em sala de aula, a de AC5 (quadro 40) foi a que nos chamou mais atenção. Primeiro, temos a estruturação pormenorizada das etapas que serão seguidas, a escolha de tópicos linguísticos específicos e a visível criticidade do participante quando analisa a imagem.

Primeiramente temos a exploração das características do gênero charge. AC5 priorizou o exercício de análise e observação do imagético e do conhecimento de mundo de seus alunos, para em seguida, focar nos elementos verbais. Subsequentemente, foram exploradas as correlações entre dados implícitos, através da junção das características imagéticas e verbais, quase como sob a tarefa da metafunção composicional, não necessariamente nos moldes da GDV. As alternativas de atuação didática vislumbradas por AC5 abrangem campos específicos, como os pormenores morfológicos e sua utilização dentro de toda a composição multimodal. Por fim, AC5 se reporta as interpelações críticas e aos seus efeitos em sociedade quando enfatiza “a fachada inocente e infantilizada” da empresa *Google*, que poderia ser “uma forma de camuflar seu poder econômico e a influência que esse tipo de empresa exerce na sociedade”.

Quadro 40 – AC5: proposta para o texto 1

“Conteúdos: tecnologia; poder econômico das empresas de tecnologia; afixos.

- Procedimentos: apresentação charge (e somente dela) para análise dos seus elementos verbais e não verbais, como foco nas imagens dos personagens e nas suas vestimentas para ativar o conhecimento prévio dos alunos;
- Análise dos elementos linguísticos da charge e sobretudo das imagens em busca de [dados] implícitos/
- Leitura do texto verbal (background) + a identificação de palavras-chaves.
- Revisão dos afixos (prefixos e sufixos) e seus significados;
- Atividade: solicitar que os alunos identifiquem cinco palavras formadas por afixação dentro do texto;
- Propor uma discussão sobre a forma como os executivos de empresas de tecnologia se apresentam ou são representados (seus estereótipos). A fachada inocente e infantilizada seria uma forma de camuflar seu poder econômico e a influência que esse tipo de empresa exerce na sociedade. Seria uma espécie de subterfúgio que disfarce o abuso do seu poder?”

Fonte: Elaborado pela a autora.

O segundo texto escolhido para compor a quinta questão de nosso questionário pós-oficina foi um infográfico (Imagem 53). Na página *online* de onde ele foi retirado temos ainda uma explicação sobre os benefícios obtidos em se manter uma alimentação saudável e a exposição de um ‘mega’ infográfico (Imagem 54), isto é, a versão expandida da menor que utilizamos, equivalente a oito folhas em formato A4, constando de cinco passos para a escolha do preparo de uma refeição saudável: 1 a escolha dos ingredientes por categoria alimentar, 2 porção, 3 escolha aromáticos e guarnições, 4 cozinhe e 5 organize tudo em um prato.

Apesar do gênero discursivo infográfico ter atingido amplo alcance, através de sua disseminação na mídia e nas redes sociais, sobre diversos assuntos, fazendo coro a Teixeira; Moura (2015), acreditamos que o reconhecimento dos usos e características desse gênero discursivo ainda passe despercebido pelos leitores e estudantes, sem o trato aguçado, didático e necessário do professor.

Imagem 53 – Texto 2: infográfico⁷⁵

HOW TO CREATE THE PERFECT MEAL

HUNDREDS OF EASY, DELICIOUS, HEALTHY DINNERS FROM PRECISION NUTRITION'S INGENIOUS CHEF.

PROTEIN	VEGETABLE	SMART CARB	HEALTHY FAT
<p>STEAK</p>  <p>Warm a cast iron pan over medium-high heat for a few minutes. Season the steak generously with salt. With the stove ventilation on, add the steak to the pan and sear for 1-2 minutes per side. Using tongs, sear the edges for another minute. Turn off heat and rest the steak in the pan 1 minute per side.</p> 	<p>BOK CHOY</p>  <p>Cut bok choy into wedges and rinse well under cold water. In a large hot pan or wok, sauté with oil until just wilted but still perky. Remove from heat and toss with a few drops of soy sauce or some rice vinegar. Garnish with herbs.</p> 	<p>BROWN RICE</p>  <p>Boil 1 part rice in 5 parts of salted water, partially covered, until tender, about 30 minutes. Drain excess liquid. Add herbs and butter or oil (if using).</p> 	<p>AVOCADO OIL</p> 

Assim como Assunção (2014) percebemos o infográfico como um gênero multimodal arquitetado por meio de vários modos semióticos que colaboram para uma leitura não linear. No entanto, julgamos importante ressaltar que a linearidade em infográficos estará intrinsecamente ligada aos formatos estruturais disponíveis.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.sleekgeek.co.za/2016/06/how-to-create-a-well-balanced-healthy-meal-in-5-steps-infographic/> Acessado em 05 de fevereiro de 2019.

Imagem 54 – Infográfico expandido⁷⁶



Fonte: Recortes e organização elaborados pela autora.

Atualmente, com o avanço das tecnologias e com a disseminação de aplicativos (*Brochure Maker, Infografz*) e sites (*SlidesGo, Infogram, Canva, Venngage*, etc) voltados à produção gráfica desse gênero discursivo, seus usuários podem escolher o formato de infográficos, panfletos e mapas mentais que condizem com as suas necessidades. Assunção (2014, p. 38) ainda afirma que:

A relação imagem-texto exerce, na infografia, uma função muito mais explicativa do que expositiva. O infográfico deve, portanto, ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão de algo e, neste sentido, nem imagem, nem texto deve se sobressair a ponto de tornar um ou outro indispensável.

Teixeira; Moura (2015) elucidam que tal gênero do discurso tem ganhado lugar de destaque no material escolar. No entanto, as autoras questionam o letramento visual efetivo dentro dos muros da escola. Em seu estudo com materiais didáticos de língua portuguesa, foi

⁷⁶ Disponível em: <https://www.sleekgeek.co.za/2016/06/how-to-create-a-well-balanced-healthy-meal-in-5-steps-infographic/>. Acessado em 05 de fevereiro de 2019.

constatado que, dentre os infográficos analisados, apenas os aspectos linguísticos eram beneficiados em detrimento daqueles imagéticos. Essa visão é partilhada por Paiva; Lima (2019, p.210) quando avultam a necessidade do trabalho com textos multimodais “com práticas de letramentos visuais com muitos gêneros discursivos, inclusive os infográficos coletados em diversos meios de comunicação devem estar presentes nas práticas de ensino”, para que os estudantes possam ter uma educação multifacetada e interdisciplinar.

Ao analisarmos o presente infográfico, através dos pressupostos da GDV e suas metafunções, podemos classifica-lo, a nível representacional, como uma caracterização conceitual. Isso significa dizer que não há vetores ligando os participantes na imagem constituindo uma ação entre as partes. Por outro lado, temos a ordenação do que é representado mediante grupos de alimentos elencados, com o encabeçamento de sua característica principal (proteína, vegetal, carboidrato, gordura saudável) e a subordinação de outros alimentos que estão concentrados dentro deles.

Já na metafunção interativa, não existe contato ou distância social, uma vez que não há participantes humanizados representados. No que toca a modalidade, podemos salientar a utilização de cores pastéis, por grupo alimentar, ressaltando o traço fino dos desenhos e a semelhança das cores com os alimentos em quase todos os grupos.

Em respeito aos elementos composicionais, que unem os aspectos já citados, representacionais e interativos, para a formulação de um sentido completo, identificamos o valor de informação real e ideal devido a escolha do design estrutural empreendido. O ideal se refere a criação de uma refeição perfeita, ocupando o topo do infográfico por completo, além disso temos o uso de uma fonte maior que as outras e o uso da cor preta, por sua vez, o real equivale aos alimentos agrupados. Em contrapartida, a saliência dos elementos distribuídos em categorias, grupos alimentares, figuram harmonicamente com o texto verbal, obtendo espaço antes e depois da descrição de sua utilização. Acreditamos que a predileção por cores pastéis, misturadas ao branco, suavizam a imposição, personificada pelo verbal, de uma refeição perfeita. Além disso, a preferência por desenhos, ao invés de desenhos, dos alimentos inibe a necessidade de identificar marcas e logotipos desses produtos. Para Stamato, Staffa, Von Zeidler (2013, p. 04), o papel das cores está incumbido de:

Muito mais do que apenas estética, elas possuem significados que vão muito além de nossa visão superficial das coisas. São capazes de influenciar em nossas atitudes e no ambiente em geral, além de atingirem um maior número de pessoas por não possuírem barreiras linguísticas.

Sobre a estruturação dos textos verbo-imagéticos dentro do infográfico, é possível o leitor estabelecer uma leitura linear das informações, da esquerda para a direita, até mesmo as imagens dos alimentos, na base, convergem para essa linearização, uma vez que complementam os passos de preparo indicados pelo texto verbal.

A respeito das sugestões de atividades elaboradas pelos participantes, temos a de AC1, que demonstra ser curta e involutiva, em comparação com a sua primeira tentativa. Novamente, o futuro professor cita que fará uso de um *warm up*, com perguntas sobre comidas, seguindo para a elaboração de um vocabulário. Todas as características de leiaute, cores, estrutura e atributos do infográfico foram esquecidas. A segunda parte, também se volta ao trato com o linguístico, enquanto a terceira poderia ser esboçada para aguçar a percepção dos alunos para a elaboração de um cardápio. Nesse momento, as peripécias desse gênero poderiam ser avivadas, assim também, como a inserção de outros modos, ou até mesmo a possibilidade da criação de uma cardápio através de escrita coletiva, por meio de plataformas como o *Google Docs*, na qual os estudantes poderiam adicionar *hiperlinks*, imagens, vídeos, etc. O desenvolvimento dessa atividade de escrita, caríssima em LI, poderia refinar, dinamizar e motivar o processo de escrita dos alunos, em uma aula de LE.

Quadro 41 – AC1: proposta para o texto 2

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Warm up. Perguntas sobre as comidas favoritas e um pequeno vocabulário. 2. Exercício sobre interpretação do texto. 3. Um exercício em grupo: criar um cardápio saudável. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela a autora.

Como o participante AC2 optou por empregar o mesmo plano de trabalho do texto um com o texto dois (quadro 37), não podemos analisar se e quais particularidades desse texto poderiam ser ampliadas. Todavia, como suscitamos anteriormente, há uma curta exploração do imagético sobressaindo-se o enfoque linguístico. A única menção específica se reporta às necessidades de uma dieta saudável (*Why is it important to have a healthy diet?*), que poderia ter elucidado a ocorrência da divisão do infográfico em grupo de alimentos, o uso de cores e o formato do infográfico. Malgrado isso tenha ocorrido, salientamos que a produção de outros materiais por AC2 (capas de revista e pôster de filme), dentre eles, com o uso de infográficos, supre, a nosso ver, as deficiências desse momento.

Para AC3, diferentemente da primeira proposta, o participante optou por utilizar aspectos mais linguísticos como o ensino de gramática, de vocabulário e a construção de tempos verbais, como *Simple Present* e outras formas de futuro da LI. É possível perceber que não houve a estruturação de um cuidado analítico com o texto, o seu gênero discursivo, os aspectos imagéticos e todas as estruturas de leiaute que permeiam o texto. Do mesmo modo, a professora avaliada por Silva (2016), enfatizou as análises de aspectos linguísticos, que eram sempre os mais privilegiados e abordados em sala, relegando o papel da imagem ao segundo plano como se fossem meros enfeites de unidades ou de eleições. Após promover reuniões para tratar sobre a GDV e a multimodalidade, a pesquisadora afirmou ter reconhecido uma nova postura docente na professora participante de sua pesquisa.

Quadro 42 – AC3: proposta para o texto 2

Tentar pensar na **importância da nutrição** e dos hábitos alimentares nas nossas vidas. Seria possível pedir que os alunos fizessem pesquisas sobre a alimentação em **diferentes culturas**. Quanto à gramática, o ensino de vocabulário e da construção como *simple presente, going to e will*.

Fonte: Elaborado pela a autora.

O informante AC4 mais uma vez mostrou maior preocupação com os aspectos verbais como, dizer qual a palavra é mais conhecida ou encontrar seu significado comparando com as imagens que aparecem no texto. O participante menciona que através das imagens e das cores utilizadas irá criar perguntas para acompanhar a ideia do texto. Não obstante, percebemos que não houve uma reflexão crítica em abordar outros temas, como uma alimentação saudável, talvez os conceitos de doenças alimentares como, bulimia e anorexia e outros distúrbios. Os aspectos imagéticos como a linearidade proposta pelas figuras, que aparecem em ordem de preparo, dentro de suas respectivas colunas, parecem não ter surtido nenhum efeito nesse futuro professor. É relevante atentarmos que AC4 assinalou participar de projetos de docência ligados à educação básica, também relacionados à produção de materiais didáticos e a elaboração de micro aulas. Contudo, nos questionamos sobre a viabilidade desses materiais quando comparamos a sua descrição em utilizar um texto multimodal com várias características de abordagem como um infográfico, o gênero discursivo nem mesmo foi reconhecido em sua descrição.

Quadro 43 – AC4: proposta para o texto 2

Na **segunda imagem**, eu leio o título do texto e peço para que eles digam **qual palavra eles já conhecem**, ou acham que tem qual significado **comparando com as**

imagens. Também **através, das imagens** e das cores utilizadas eu vou criar perguntas para ver se os alunos estão acompanhando a ideia central do texto.

Fonte: Elaborado pela a autora.

Por fim, o participante da pesquisa AC5, manteve uma linha didática e estrutural dos passos que elencou. De início, temos a abordagem de temas sobre alimentação saudável e também a discussão de unidades de medida em LI, algo que foi unicamente notado por ele. Essas informações aparecem no texto verbal, e, apesar dos dados indicarem que os participantes delegaram maior tempo de trabalho de aplicação ao linguístico, nenhum outro fez uso desse ângulo. Além disso, AC5 foi o único a se propor ao emprego da discussão sobre as características dos gêneros textuais infográfico e receita, que também é contemplado dentro do infográfico. Há a presença de receitas curtas dentro de cada uma de suas colunas, como a proposta para preparar um bife ou arroz integral, colunas um e três, respectivamente.

Outra característica notória, foi o apontamento de estratégias de leitura que poderiam ser utilizadas como as estratégias de predição, *skimming* e *scanning*. O participante se preocupou ainda em explorar as características de leiaute do texto como título, subtítulo e a ocorrência de imagens. Ademais, incluiu-se o trabalho com o vocabulário, parte verbal e também a preocupação com o emprego das cores na organização do infográfico, o participante se propôs a indagar dos alunos se o arranjo do texto e a utilização de cores favoreceu a utilização das técnicas de leitura para a interpretação do texto.

Apesar do participante AC5 ter maior experiência em sala de aula, 2 anos e meio, é louvável reconhecer a dinamicidade e a didática empreendida por esse professor em formação, para descrever os passos em uma curta proposta de aprendizagem, tomando como base apenas uma parte de um infográfico. Isso demonstra que as possibilidades de trabalho com os textos fornecidos proporcionavam várias opções de aplicação e adaptação.

Quadro 44 – AC5: proposta para o texto 2

- Conteúdos: alimentação saudável; **gêneros textuais – infográfico e receitas**; unidades de medida; vocabulários – alimentos.
- Procedimentos: apresentar aos alunos as estratégias de leitura: *prediction, skimming e scanning*;
- Solicitar aos alunos que utilizem a estratégia da predição para intuir o assunto geral do texto através do título, subtítulo e imagens;
- Expor as **características do gênero infográfico** e os **elementos do gênero receita**;
- Apresentar e/ou revisar as unidades de medida em inglês;
- Revisar o vocabulário referente a alimentos;

- Perguntar aos alunos quais os alimentos compõem uma alimentação saudável;
- Perguntar aos alunos se o **uso de cores variadas no infográfico contribui para a organização do texto e favorece a utilização da técnica de scanning em questões de interpretação do texto.**

Fonte: Elaborado pela a autora.

Em suma, de acordo com os resultados supracitados, é inegável que os participantes dessa pesquisa demonstraram compreender os conceitos abordados durante a oficina e que se dispuseram a tentar elaborar materiais didáticos idealizados às suas necessidades e aos problemas sociais que são caros a comunidade a qual estão inseridos. Em sua maioria, AC2, AC3 e AC5 conseguiram abordar o trato com os textos multimodais de maneira mais didática e inventiva, enquanto AC1 e AC4 ainda apresentam laços arraigados ao trabalho com o texto verbal. Não obstante, é necessário reconhecermos que, em sua primeira tentativa, pois não há um componente curricular no curso de graduação, já mencionado, sobre elaboração de materiais didático, os alunos obtiveram êxito de modo geral.

Portanto, não podemos dizer que existe de todo um despreparo, talvez uma falta de cuidado de alguns participantes em tomar um pouco mais de tempo para pensar como seria a sua prática pedagógica e didática dentro desse contexto que foi pensado para análise.

Por fim, é importante enfatizarmos que as atividades produzidas pelos informantes, dentro da oficina, foram satisfatórias em sua maioria. Constatamos que os participantes abordaram temas sociais e culturais, que ainda são problemáticos no mundo, além de empenharem-se na promoção dos multiletramentos e na análise de textos imagéticos.

4.6 – Síntese

Acabamos de apresentar os resultados obtidos através de nossa tese. Esse capítulo delineou os achados no PPP do curso de Letras Português-Inglês sobre a carência de fomento a pedagogia dos multiletramentos e dos estudos em multimodalidade.

Como reflexo dessa insuficiência, também na esfera do ensino médio, os dados coletados de alunos ingressantes no curso supracitado, indicaram a necessidade e a importância da implantação de ações que visem a expandir o exíguo conhecimento sobre os campos do conhecimento mencionados no parágrafo anterior.

Igualmente, ponderamos sobre a dificuldade dos alunos concluintes em articular conceitos que deveriam constar no seu leque de suporte teórico, servindo de alicerce às primeiras experiências docentes de suas carreiras.

Na seção 4.4 elencamos os conteúdos e atividades abordados durante a oficina que tratou dos conceitos de multiletramentos, multimodalidade e da GDV. Em seguida, dividimos as produções logradas durante a oficina, de acordo com os gêneros discursivos, quando possível.

Imediatamente, apresentamos os resultados do segundo questionário aplicado aos alunos concluintes, ao fim da oficina. Os dados apontaram que os informantes foram capazes de converter os conceitos teóricos e as práticas para construir sentidos e exemplificar os processos de elaboração através da reflexão dos multiletramentos.

Por fim, considerando todo o percurso empreendido nesse capítulo analítico, atingimos o fim de nossas análises. O capítulo subsequente dessa tese apresenta as principais conclusões obtidas, algumas sugestões para futuras pesquisas e estudos, assim também como as suas contribuições e as suas limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento em que apresentamos as nossas considerações finais desse árduo percurso. Inicialmente, identificamos nossos objetivos, geral e específicos, para a composição desse trabalho acadêmico, justificando nossas escolhas de *corpus* e teóricas, além de apontarmos obras científicas, de colegas professores, que alimentam o sonho de mudanças para a educação brasileira, em suas diferentes esferas educacionais, e que contribuíram para mudanças nesse *status quo*.

No segundo capítulo, vimos conceitos caros a compreensão dos multiletramentos. Dentre eles, a do NLG (2000) no que confere as diversas maneiras de discutir a multiplicidade de mídias que nos rodeiam e fazem parte do nosso dia, e, a de Rojo (2012) quando elucida os sentidos do prefixo ‘multi’ contido em multiletramentos, como multiculturalidade e múltiplas linguagens em comunhão para a formação de significados. Frisamos, mais uma vez, que a nossa concepção de letramento, no singular, se refere há uma concepção de leitura crítica do mundo na qual estão envolvidas conceitos e aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos. Todos esses fatores são essenciais para que o leitor possa compreender e fazer sentido do mundo a sua volta. Fazer o uso de várias formas de letramento (visual, crítico, digital, multimodal etc), dos multiletramentos, para nós, significa invocar diversas maneiras de ver, de ler o mundo.

Em seguida, abordamos a ideia de signo multimodal empreendida pela Semiótica Social, teoria que convoca o estudo do significado em todas as suas formas (KRESS, 2010). A Multimodalidade, um dos conceitos daquela teoria, se configura como uma intersecção de diversos modos e como as suas relações se imbricam. É no seu íterim que recursos semióticos se organizam e se adaptam para compor textos em diferentes modos, por meio de variados aspectos de fonte, cor, leiaute, imagens, sons, estilos etc. Adiante, citamos trabalhos acadêmicos que analisaram algum tipo de material didático em LI, para que pudéssemos tecer nossas considerações em relação ao material elaborado pelos alunos que participaram da oficina sobre Multimodalidade. A GDV foi resenhada como forma de auxiliar o leitor a compreender a análise das composições multimodais que poderão ser encontradas no material elaborado pelos participantes da oficina. É de suma importância ratificarmos o caráter classificatório proposto pela GDV, que indica valores culturais e ideológicos, que, por vezes, passa despercebido aos nossos olhos. Essa obra pode ser explorada, em multiletramentos, para expandir a capacidade de leitura de nossos estudantes e futuros professores, quase a título de uma pirâmide organizacional. Como docentes, empenhamo-nos em formar outros docentes que trabalham na

formação de cidadãos, e a depender de suas carreiras, que formarão outros professores, como um ciclo infinito.

Sobre o percurso metodológico, escolhemos diferentes instrumentos de análise, como a parte bibliográfica, composta pelo PPP do curso de Letras Português-Inglês, versão 2013, além da conferência de sua versão de 2018; os questionários aplicados aos alunos ingressantes no curso citado e àqueles concluintes; a elaboração e ministração de uma oficina voltada para a produção de materiais didáticos, na qual coletamos as criações compostas pelos participantes, e um segundo questionário aplicado a esses estudantes, que nos possibilitou explorar o percurso antecessor a oficina e o seu produto, assim como o empreendido por Barbosa (2017), mas através de outro propósito.

A seguir, descrevemos os resultados obtidos, de acordo com o objetivo específico ao qual se refere.

Sobre o objetivo específico: (i) analisar as ementas propostas no projeto político pedagógico (PPP) do curso de Letras da Universidade Regional do Ceará, atentando para a promoção de disciplinas e ou estudos sobre a multimodalidade; descobrimos que o PPP, através das unidades curriculares do curso, aborda diminutamente os conceitos de letramento visual, de multimodalidade e de multiletramentos. Em apenas duas disciplinas, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna – LL231, optativa, e em Didática I – ED212. O restante do PPP menciona os termos em outras quatro unidades curriculares, mas que não compõem a matriz de LI. Contudo, ressaltamos que os docentes daquela IES podem ter modificado os seus planos de curso, adicionando novas leituras e oportunidades de conhecimento para os seus estudantes.

Como atividade pós-tese, nos comprometemos a propor uma disciplina optativa, nos moldes da oficina ofertada, mas com uma estruturação que possibilite a pormenorização de mais características e práticas em multimodalidade e multiletramentos. Essa proposta poderá ser voltada para a elaboração de materiais ou para a reflexão e discussão daqueles conceitos, seus rumos serão definidos junto ao colegiado do referido curso. Assim, visamos contatar o Núcleo Docente Estruturante do curso para avaliar a possibilidade de inserirmos nossa sugestão como uma disciplina optativa que possa atender alunos tanto do curso de inglês quanto do curso de português que também é oferecido pela Universidade e também para qualquer aluno da instituição que tenha interesse por tal tema.

Mediante o objetivo (ii): investigar as asserções de alunos ingressantes e sobre a Multimodalidade e os multiletramentos, como forma de avaliar o conhecimento empreendido no ensino médio; foi possível identificarmos que os 18 informantes, têm uma vaga noção do que seja a multimodalidade e seus recursos, quando consideram a estrutura morfológica daquele termo, isso se torna mais fácil. Essa estratégia fez com que a maioria dos alunos pudesse gerar definições e respostas mesmo que não soubessem o seu significado, se aproximando do cerne daquelas acepções. Não consideramos essa tática como um prejuízo. Na verdade, foi satisfatório perceber que os estudantes conseguiram fazer tais ligações linguísticas. Em relação aos conceitos sobre letramento e multiletramentos, ainda se percebe a noção arraigada de associação entre os termos alfabetização, como falar e escrever bem uma língua. O letramento que invoca estratégias para perceber práticas sociais, culturais etc, para compreender vários modos e linguagens para formular um sentido, precisa ser explorado.

Sobre o objetivo (iii) (indagar dos alunos concluintes sobre as noções de Multimodalidade e de multiletramentos, seus usos e sua importância, e a sua visibilidade no decorrer do curso), infelizmente, apuramos que os estudantes concluintes do curso figuraram, apenas, um pouco melhor do que os ingressantes. AC1, AC2, AC3 e AC5 conseguiram estabelecer uma linha de raciocínio condizente com algumas das práticas dos multiletramentos (ler criticamente, com uma intenção social, produção de sentidos com criticidade, percepção de camadas de compreensão, etc) apesar de ainda terem visualizado o uso de imagens subordinado ao verbal, por vezes, como uma forma de tradução do texto escrito. Por sua vez, AC4 teve dificuldades em expor o seu conhecimento, centralizou as suas tentativas de definição em decodificação e memorização, mesmo quando citou o uso de imagens durante aulas de LI.

Sobre a geração de dados através da oficina: propor uma oficina sobre multimodalidade e elaboração de materiais didáticos para um grupo de alunos concluintes, e analisar suas produções; confirmamos que a oficina pode colaborar para a expansão dos conhecimentos dos estudantes sobre multimodalidade, multiletramentos e com a prática de elaboração didáticos. Inicialmente, houve uma surpresa quando mencionamos as possibilidades de letramentos (CHURCHIL, 2009; DEPIETRO, 2013, ROJO, 2013) e como o seu trabalho conjunto poderia proporcionar diferentes significações e capacidades de abordagem, em sala de aula. Durante a elaboração das primeiras atividades (capa de revista e pôster de filme), os informantes potencializaram o foco de sua produção no texto imagético, explorando cores, enquadramentos e a correlação entre os textos verbal e visual, sem ainda utilizar a nomenclatura

da GDV, mas com destaque para algumas de suas perspectivas, o que reflete a importância do conhecimento das metafunções apresentadas pela obra.

Sobre as atividades de releitura, planejadas e organizadas por AC3, AC4 e AC5, deparamo-nos com diferenças no padrão de produção desses dois últimos, a julgarmos pela diferença em atenção na elaboração, na estruturação, na correção e na edição de toda a microunidade. A produção e o planejamento de AC3 manteve excelência. Suas seções e exercícios foram divididos e desenvolvidos com o auxílio de cores, de diferentes textos, imagéticos e visuais, e a concatenação entre o exposto com os letramentos crítico, visual, multimodal e escolar possibilitou-nos avalia-lo como um profissional comprometido, a reboque dos resultados apontados por Assunção (2014); Barbosa (2017) e Silva (2016). Ressaltamos isso no sentido de confirmarmos a defesa de nosso objetivo geral, que a multimodalidade promoveu e oportunizou o crescimento desse e daqueles futuros professores. As atividades de tanto AC4, quanto AC5 mostraram domínio ao empreender o estudo multimodal em quase todos seus materiais, embora tenham deixado a desejar nessa releitura.

Já sobre as microunidades produzidas por AC1 e AC2, admitimos que houve uma evolução expressiva entre os seus primeiros materiais e os últimos. O trabalho de AC1 indica uma dificuldade em ‘escapar’ de seu foco, prioritário, dirigido às estruturas gramaticais da língua. No entanto, após discussão sobre a sua composição (sobre como o material seria recebido pelo público; se seria motivador, atrativo, desafiador e interessante; se seria algo condizente com a realidade de sua comunidade), notamos uma postura mais didática e criativa. A partir desse momento, a promoção de análises através de imagens e o seu enfoque foram modificados. Por sua vez, AC2 foi capaz de elaborar longas microunidades, optando por eleger um tópico central para ser abordado, isso propiciou o emprego e a discussão de gêneros discursivos, de temas sociais, culturais e políticos, além da abordagem de pontos gramaticais.

Podemos enfatizar que AC2, AC3 e AC5 exibiram potencial de crescimento como elaboradores de materiais, no planejamento e na atenção às necessidades de leitura que o início da terceira década do século XXI exige. Isto é, o trabalho para a formação de leitores críticos, questionadores e, possivelmente, modificadores de suas realidades.

É válido destacarmos que em estudos futuros pretendemos investigar a junção da prática com o material elaborado pelos alunos, após aplica-lo em salas de aula do ensino médio. Acreditamos que não será uma impossibilidade, dado ao fato de ainda mantermos contato com

três dos participantes, na esfera acadêmica e educacional. Apontamos essa lacuna, em nosso trabalho, pois, infelizmente, não conseguimos desenvolver essa parte do trabalho, devido ao cenário caótico do período pandêmico que afeta a todos. Caso tivéssemos ido adiante através do ensino remoto, poderíamos ter tido complicações de ordem econômica e social, relacionadas a (des)igualdade de acesso à internet pela comunidade estudantil.

Frente ao que já obtemos, no que tange ao processo de análise dos materiais produzidos pelos alunos, avaliamos a possibilidade de desenvolvermos e ministrarmos minicursos voltados ao ensino de LI, como forma de trazermos aquelas pessoas da comunidade que tenham interesse pelo estudo e prática da língua anglófona, e de testar o material desenvolvido pelos informantes. Esses poderão ser oferecidos em formato remoto, ministrados em plataformas virtuais como o *Google Meet* e também o *Google Classroom*, pois acreditamos que dessa forma alcançaremos um número maior de pessoas, admitindo que houve ganhos de letramento digital durante a pandemia. Tais cursos, poderão ser oferecidos como uma ação de extensão, através do NUCLIN-URCA, que se prontificou a abraçar nossas ideias, ainda em fase embrionária. Os resultados dessas experiências poderão gerar novas considerações sobre o trabalho empreendido nessa tese.

No que concerne ao nosso último objetivo (iv) (averiguar a compreensão dos alunos concluintes, ao fim da oficina, relacionando suas respostas ao material produzido por eles); descobrimos que todos os informantes foram capazes de identificar noções importantes dos conceitos de multimodalidade, letramento visual, entre outros. Sobre a importância dos multiletramentos em sala de aula destacamos o que estabeleceram AC4 a AC5. O primeiro, apesar de ter reconhecido que o uso e a aplicação dos multiletramentos em sala de aula proporciona o conhecimento de diversas nuances da língua, suas produções finais expuseram uma maior preocupação com os aspectos verbais, ou meramente de compreensão textual, diferente do que ele expôs nas primeiras atividades da oficina. Já AC5 sublinhou a necessidade de se fomentar os multiletramentos em sala de aula, tanto como futura professora da educação básica, quanto no ensino superior. Para esse participante, os alunos de licenciatura carecem reconhecer a existência de linguagens – supomos que: artísticas, cinemáticas, musicais, corporais, entre outras – além do que é concebido nas aulas de línguas e literatura.

No diz respeito a promoção da oficina, todos os informantes avaliaram-na de forma satisfatória, ressaltando a apresentação de novas teorias, técnicas, atividades divertidas, novos

recursos didáticos e ideias práticas. O único ponto negativo foi a quantidade pequena de alunos (AC5) que restringiu o compartilhamento de atividades e apresentações aos cinco participantes. Infelizmente, existe um número significativo de evasão discente entre os últimos semestres do curso.

Em relação aos textos fornecidos para o planejamento de uma atividade, naquele momento, sem o auxílio de outros meios de pesquisa, os avaliamos como multimodais e com características suficientes para oferecer a efetivação de conhecimentos multissemióticos e a oportunização de várias formas de letramentos. Nessa altura, os estudantes AC3 e AC5 performaram com maestria, inserindo tópicos relevantes e abrangendo o uso da língua de maneira múltipla e criativa. AC1 foi capaz de concatenar características verbo-visuais em favor de uma exposição imagética e crítica, com o primeiro texto, refletindo seu crescimento desde o início de suas produções, mais próximas à unidades de gramática, para uma abordagem multimodal. Os participantes AC2 e AC4 exploraram os textos imagéticos de forma superficial (mostrar e atentar para a imagem, observar o texto), concentrando suas discussões em ações ligadas a compreensão verbo textual.

Acreditamos que a discussão mais importante dessa tese é a formação de professores de LI no que concerne às suas capacidades e dificuldades de elaborar materiais didáticos multimodais para suas aulas como forma de colaborar para o desenvolvimento linguístico e imagético de seu público. Nossos resultados afirmam a relevância dessa tese para continuarmos a promover uma educação formadora, libertadora e de qualidade aos nossos estudantes. Dessa forma, por ora, sublinhamos a necessidade de continuarmos, com afinco, o trabalho de letrar, em diferentes formas e modos, unindo semioses para compor significados que corroborem para a formação de sujeitos críticos, e modificadores da realidade que os rodeiam. O trabalho com o imagético é apenas uma das facetas que precisa ser reconhecida para que suas nuances ideológicas, culturais, sociais e econômicas possam ressoar de maneira explícita em todas as esferas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Danielle Barbosa Lins de. Where have all the children gone? A visual semiotic account of advertisements for fashion dolls. **Visual communication**. Londres, V.8, n.4, p. 481-501, 2009.
- AMOS, Eduardo; PRESCHER, Elizabeth. **The richmond simplified grammar of english**. São Paulo: Moderna, p. 226, 2008.
- AQUINO, Aline Loyola de; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Revelli**. Inhumas, v.9, n.4, p. 58-76, 2017.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em foco**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, v.3, n.5, Fortaleza: EdUECE, 2011.
- ASSUNÇÃO, Fábio Nunes. **Estratégias de leitura em língua inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.
- AVGERINOU, Maria. Re-viewing visual literacy in the “Brain d’Images” era. **TechTrends**, Nova Iorque, v.53, n. 2, p. 28-34, 2009.
- BALDRY, Anthony; THIBAUT, Paul. **Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated online course**. Equinox, London/Oakville, p. 270, 2006.
- BAMFORD, Anne. **The visual literacy white paper**. Sydney: Adobe Systems Pty Ltd, Australia, 2003. Disponível em: <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>. Acessado em 3 de jan. 2019.
- BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.
- BARTHES, Roland. **Image, music, text**. Londres: Fontana, 1977.
- BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 5. ed. Fortaleza: Nacional, 2008.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BLANCO JR. Nauber Valle.; ROCHA, Marcelo da Silva. A Cor e a Comunicação na Indústria Cinematográfica: a psicologia das cores em “divertida mente” (2015) *In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO – XX CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL*, 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**Porto Alegre, 2019, p. 1-12.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 05/2020**, de 28 de abr. 2020. Define sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 32, 2020.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acessado em 25 jan. 2018.

BROSSI, Giuliana Castro; FURIO, Mariana; TONELLI, Juliana Reichart Assunção. Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, 2020.

CALLOW, Jon. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, Sidney, v. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;res=IELHSS;dn=51997993813633> 9. Acessado em: 2 fev. 2019.

CALLOW, Jon. **The shame of text to come**. Primary English Teaching Association Australia (PETAA). Laura St, 2013.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. **Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

CEARÁ. Decreto 33.510. **Diário Oficial do Estado**. Série 3, ano XII n. 53. Fortaleza, 16 mar. 2020.

CHURCHILL, D. **Literacy in the web 2.0 world (New Literacy)**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/zvezdan/new-literacy-in-the-web-20-world>. Acessado em 22 dez. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

CRYSTAL, David. **English as a global language.** 2. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** Routledge: Londres, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, Singapore, v. 4, p. 164-195, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPIETRO, Peter. Transforming Education with New Media: participatory pedagogy, interactive learning and web 2.0. **The International Journal of Technology, Knowledge, and Society.** Nova Iorque, v.8, n.5, p. 1-11, 2013.

FELTEN, Peter. Visual literacy. **Change: the magazine of higher learning**, Washington DC, v. 40, n. 6, p. 60-64, 2008.

FRANCO, Cláudio; TAVÁRES, Kática. **Way to Go!** Coleção. São Paulo: Ática, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados & Cortez. 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Erasmo de Oliveira. **Uma proposta de descrição para gêneros multimodais animados.** 2016. 101 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

FREITAS, Leopoldina Ramos de; LIMA, Ana Maria Pereira. Letramento multimodal crítico nas aulas de língua inglesa: desafios e possibilidades no livro didático. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 7, n. 1, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Introdução: a função aberta da obra e seu conteúdo. *In:* GIMENO-SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, p. 9-14, 2013.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: estado da arte. **D.E.L.T.A.** São Paulo: PUC. v.35, n. 2, p.1-30, 2019.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar.** 4. ed. Londres: Edward Arnold, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language and Education.** Londres: Continuum, 2007.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores.** 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, p. 311, 2013.

HOWARD, Jocelyn; MAJOR, Jae. Guidelines for designing effective English language teaching materials. **TESOLANZ Journal**, Aotearoa, v. 12, p. 50-58, 2004.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, Nova Iorque, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KAPUR, Radhika. Types of Literacy. **ResearchGate**, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332875093_Types_of_Literacy. Acessado em 20 jan. 2020.

KIRMILIENE, Viviane; PEREIRA, Carolina de Jesus; HODGSON, Elaine; LADEIA, Rita. **Circles**. Coleção. São Paulo: FTD, 2016.

KRESS, Gunther. Multimodality. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, p. 182-202, 2000.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, Nova Iorque v.1, n. 3, p. 343-368, 2002

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BRETON, James. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*:

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, p. 12-26, 2005.

LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In*: FINARDI, Kyria Rebeca; TÍLIO, Rogério; BORGES, Vlândia; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS FILHO, Etelvo (org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, p. 267-297, 2019.

LEMOES, Claudênia de Paula. **Multimodalidade no discurso preventivo de cartazes do programa de saúde da família**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística, Fortaleza, 2016.

LIBERATTI, Elisângela Lorena; MORAES, Isadora Teixeira. O livro didático na formação do professor de inglês: algumas reflexões a partir das percepções de formadores. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 3, p. 146-172, 2020.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiane Rodrigues; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, Brasília, v.1, n. 02.

2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007>. Acessado em 10 de jan. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina. **Learn and share in english**. Coleção. São Paulo: Ática, 2016.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; GOMES, Ronaldo; CARNEIRO, Marisa; RACILAN, Marcos; VELLOSO, Magda. **Alive high**. Coleção. São Paulo: SM, 2016.

MEURER, José Luiz. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 133-157, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2018**: guia de livros didáticos – ensino médio / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acessado em 28 nov. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. São Paulo, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

NININ, Maria Otília Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educação em revista**. Belo Horizonte n. 48, p. 17-35, 2008.

NOGUEIRA, Kennyo Alex Pontes. **Cores, emoções e cartazes de cinema**: um estudo de respostas emocionais às cores utilizando o espaço afetivo. 2017. 91f. – Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

NUNES, Tiago Alves. **Do verbal ao imagético**: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 147f. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Larisse Carvalho de; NUNES, Tiago Alves; CARVALHO, Jorge Luís Queiroz. A elaboração de jogos educativos como recurso para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: ATENA, Editora (org.). **Políticas públicas na educação brasileira**: ensino aprendizagem e metodologias. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018.

PAIVA, Francisco James de Oliveira; LIMA, Ana Maria Pereira. Uma análise crítica da composição multimodal do gênero infográfico em propostas de redação do ENEM. **Afluente**, Bacabal, v.4, n.12, p 191-214, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PESSANHA, Anna Paula Bahia; SILVA, Solimar Patriota. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. In: CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, v. 19, n.1, p.140-159, 2015.

PORDEUS, Marcel Pereira; SOUSA, Maria Margarete Fernandes; LEMOS, Ana Cátia Silva de. Multimodalidade e metafunção composicional em e-mails promocionais. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 24, p. 176-191, 2016.

POPE, Clive; MAYS, Nicholas. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, Londres, n. 311, p.42-45, 1995.

QUINTÃO, Pedro Manuel Rocha. **A linguagem da cor nos cartazes de cinema**. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura) – Universidade do Minho, Braga, 2017.

ROCHA, Paraguassu de Fátima. Charge e cartum: diálogos entre o humor e a crítica. **Revista Uniandrade**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2011.

ROJO, Roxanne. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola *In*: ROJO, Roxanne; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as tics. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSENTHAL, Sonny. Media literacy, scientific literacy, and science videos on the internet. **Frontiers in Communication**, El Paso, v. 15, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/71b8/dd41fe78e276ba8a398e9ed9a0cfe7264571.pdf>. Acessado em 20 dez. 2020.

SALAS, Marlene Ramirez. English teachers as materials developers. **Actualidades investigativas en educacion**. v. 4. n. 2, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26429759_English_Teachers_as_materials_developers. Acessado em 20 jun. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças – entre o todo e a parte – uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 197–216, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645222>. Acessado em: 2 mai. 2021.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

SILVA, Renato Caixeta da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Santa Maria, v.10, n.1, p. 207-226, 2010.

SILVA, Renato Caixeta da. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. **Revista digital dos programas de pós-graduação do departamento de letras e artes da UEMS**. Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 138-153, 2017.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium germanicum**. São Paulo, v. 20 n. 31, p 1-29, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STAMATO, Ana Beatriz Taube; STAFFA, Gabriela; VON ZEIDLER, Júlia Piccolo. A influência das cores na construção audiovisual. XVIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE. 2013, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, 2013. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1304-1.pdf>. Acessado em 10 abr. 2021.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, Nova Iorque v.1, n.1, 2002.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 14.ed., 2012.

TEIXEIRA, Jeannie Fontes; MOURA, Ana Célia Clementino. Infográfico: a popularidade do gênero e sua abordagem escolar na perspectiva de um livro didático de língua portuguesa. **Revista inventário**, Salvador, n. 16, p. 1-18, 2015.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Londres: Routledge, 2000.

TÍLIO, Rogério. **Voices plus**. Coleção. São Paulo: Richmond, 2016.

TOMLINSON, Brian. Materials development. *In*: CARTER, Ronald; NUNAN, David. **Teaching english to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004.

TONELLI, Juliana Reichart Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **Revelli**, Inhumas, v. 9, p. 124-141, 2017.

UNSWORTH, Len. Multiliteracies and metalanguage: describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. *In*: COIRO Julie; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; LEU; Donald. **Handbook of research on new literacies**. Nova Iorque, p. 377-405, 2008.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, p. 18-23, 2006.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics**. Londres: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. *In*: SIMPSON, J. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Londres: Routledge, 2011.

VASCONCELOS, Edina Maria. **A Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2012.

VIEIRA-ABRAÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (org.). **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

SOARES, Anelise; PEREIRA, Lavínia da Veiga; INOUE, Lucas Masao Cooper; ROSA, Emanoeli; OLIVEIRA, Luis Flavio Souza de. O uso do instagran como ferramenta de disseminação de conhecimento cuidado em saúde. SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2020, Bagé. **Anais [...]**. Bagé: 12º SIEPE, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/106763>. Acesso em 20 nov. 2020.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 67-78, 2010.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezad@ aluno, você está sendo convidad@ a participar da pesquisa denominada **Elaboração de materiais didáticos de língua inglesa sob a ótica da multimodalidade** cujo objetivo é investigar os conhecimentos sobre multimodalidade por alunos ingressantes, e a aplicação de aspectos multimodais na confecção de material didático de Língua Inglesa por alunos do curso de Letras Inglês-Português para o ensino médio. A pesquisa é coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Larisse Carvalho de Oliveira.

Por meio deste termo de consentimento, você autoriza a pesquisadora a coletar dados seguindo seus procedimentos de análise. Tais procedimentos consistem de questionários com perguntas objetivas e subjetivas sobre o seu conhecimento sobre multimodalidade, elaboração e apresentação de materiais didáticos (para os alunos que participarem da oficina), e anotações de observações a serem feitas pela pesquisadora. Ressaltamos que **sua participação é voluntária**, e que a pesquisa ocorrerá, somente, após a aprovação da mesma pelo Comitê Ética da Universidade Regional do Cariri, endossando o que é exigido pela Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Salientamos, ainda, que respeitaremos o sigilo de todas as informações fornecidas pelos participantes e o seu anonimato. Em relação aos riscos, destacamos que os participantes podem se sentir ansiosos ou constrangidos em responder algumas perguntas dos questionários, ou em participar das apresentações na oficina, no entanto, asseguramos que faremos o possível para sanar qualquer dúvida e/ou desconforto que possa ocorrer. Destacamos, ainda, que não nos comprometemos com qualquer tipo de gasto ou danos morais.

Ratificamos que a pesquisa poderá beneficiá-lo fornecendo maior conhecimento sobre a multimodalidade e suas aplicações, e que a sua participação é importante para o avanço dos estudos sobre materiais didáticos de Língua Inglesa.

Uma via deste termo será fornecida para a sua garantia do estabelecido acima. Caso alguma dúvida se apresente, estarei a sua disposição pelo número 85-986071300, e pelos e-mails: larisse_carvalhodeoliveira@hotmail.com; larissec.oliveira@gmail.com.

Consentimento de pós-esclarecimento

Confio em afirmar que os procedimentos de coleta, sigilo e objetivos da pesquisa foram comunicados de forma nítida, preservando o meu bem estar. Portanto, nomeio meu interesse em participar voluntariamente da mesma.

Nome do(a) aluno(a): _____

Identidade: _____ CPF: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Crato, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1

O propósito deste questionário é coletar informações sobre o conhecimento dos participantes em relação aos conceitos de multimodalidade e suas experiências pedagógicas. Ele faz parte da pesquisa denominada “Elaboração de materiais didáticos de língua inglesa sob a ótica da multimodalidade” cujo objetivo é investigar a aplicação de aspectos multimodais na confecção de material didático de LI por alunos do curso de Letras Inglês-Português para o ensino médio.

Participante: _____

Semestre: _____ Iniciou o curso em: _____

1. Você já trabalha como professor? Há quanto tempo?

2. Há quanto tempo você estuda inglês?

3. Como você avalia a sua proficiência nessa língua? Leia, com atenção, as classificações propostas pelo Quadro Comum Europeu de Línguas, exposto ao fim deste questionário, e indique o nível no qual você melhor se encaixa.

4. Você já estudou sobre multimodalidade? O que você sabe sobre esse conceito? Como você o definiria?

5. Em relação ao trabalho com imagens, em sala de aula, de que forma o seu uso pode auxiliar na aprendizagem e na manutenção dos estudos em língua inglesa?

6. O que é ter letramento(s)?

7. Você se consideraria letrado?

Sim () Não ()

8. Qual a importância de se fomentar os multiletramentos nas aula de língua inglesa?

9. De que maneira os aspectos multimodais (tipografia, enquadramento, cor, etc) poderiam ser trabalhados em uma aula de língua inglesa? Exemplifique, se possível.

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p,49)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

O propósito deste questionário é coletar informações sobre o conhecimento dos participantes em relação aos conceitos de multimodalidade e suas experiências pedagógicas, após terem frequentado uma oficina sobre o tema. Ele faz parte da pesquisa denominada “Elaboração de materiais didáticos de língua inglesa sob a ótica da multimodalidade” cujo objetivo é investigar a aplicação de aspectos multimodais na confecção de material didático de LI por alunos do curso de Letras Inglês-Português para o ensino médio.

Participante: _____

Semestre: _____ Iniciou o curso em: _____

1. Como você avalia a oficina sobre multimodalidade? Quais aspectos foram positivos e/ou negativos?

2. De acordo com o que você lembra do curso, tente definir os seguintes termos: multimodalidade, multiletramentos, letramento visual, gramática do design visual.

3. Considerando a sua comunidade, de que maneira os conhecimentos empreendidos na oficina poderão colaborar para a elaboração de materiais didáticos em língua inglesa?

4. Qual a importância de se fomentar os multiletramentos nas aula de língua inglesa?

-
-
-
-
-
5. Considerando os textos, a seguir, como você os abordaria em uma aula de língua inglesa (50min/a) para o 3º ano do ensino médio? Tente descrever os passos, como se fosse o esboço de um plano de aula.

Texto 1⁷⁷



BACKGROUND

The European Union's antitrust chief on Wednesday formally accused Google of abusing its dominance in web searches, bringing charges that could limit the giant American tech company's moneymaking prowess. The case is the first time that antitrust charges have been brought against Google, despite a yearlong face-off between the company and regulators here. It will almost certainly increase pressure on Google to address complaints that the company favors its own products in search results over its rivals' services. And in a sign that the pressure in Europe would probably expand to other areas of Google's business, the antitrust regulator, Margrethe Vestager, also said she had opened a formal antitrust investigation into the company's Android smartphone software.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.englishblog.com/2015/04/cartoon-the-eu-vs-google.html>. Acessado em 05 de fevereiro de 2019.

APÊNDICE D – EMENTA DA OFICINA



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS E LITERATURAS
CURSO DE LETRAS
OFICINA: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA INGLESA SOB
A ÓTICA DA MULTIMODALIDADE
PROFESSORA: LARISSA CARVALHO DE OLIVEIRA

DESCRIÇÃO

Período: 2020.1
Carga horária: 30 horas/aula
Público: alunos de Letras Português-Inglês, regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado.

JUSTIFICATIVA

Em consonância com a grande diversidade de textos, em variados modos e plataformas, consideramos necessário voltarmos nossa atenção para o trabalho com textos multimodais. Esses textos são compostos por diferentes modos semióticos (verbal, visual, linguístico, textual, gestual e espacial) fazendo com que seus leitores evoquem um grande número de letramentos, ou melhor multiletramentos, para que possam formular significados, durante e após a leitura. Tal ocorrência faz parte de nosso dia-a-dia, e, com o advento e expansão das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) faz-se necessário que estejamos preparados para ler textos em diversos modos. É caro, também, lembrarmos o papel da imagem e dos recursos multimodais, como um todo indissociado, necessário a nossa compreensão.

EMENTA

Noções primárias dos Multiletramentos, da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) ligadas a elaboração de materiais didáticos em Língua Inglesa.

OBJETIVOS

- Discutir a multiplicidade de termos relacionados aos letramentos, até chegarmos a definição de Multiletramentos;
- Abordar noções específicas sobre o Letramento Visual e suas aplicações ao trabalho com materiais didáticos;
- Explorar noções sobre Multimodalidade e recursos multimodais em diferentes exemplos de textos;
- Expor as principais ideias da GDV atrelada à análise de alguns gêneros discursivos (capa de revista, pôster de filmes, tirinha; charge etc)

PLANO DE CURSO

Explicação dos propósitos e objetivos da oficina. Assinatura do termo de responsabilidade. Aplicação do Questionário 1 (Pré-oficina)

Multiletramentos; mudanças tecnológicas e seu efeito no uso de materiais didáticos.

Multiletramentos; Letramento visual – definições e usos.

Multimodalidade: definições e emprego.

Multimodalidade: identificando aspectos e recursos multimodais em diferentes gêneros discursivos.

GDV: panorama de uso e aplicações.

GDV: metafunções; metafunção representacional.

GDV: metafunção interativa.

GDV: metafunção composicional.

Considerações finais e aplicação do Questionário Final (pós-oficina).

3h/a por encontro

Atividades propostas: todas as atividades irão requerer a elaboração de material que possa ser utilizado para o ensino de Língua Inglesa. Em algumas delas será indicado um gênero discursivo específico, eles serão abordados em comunhão com os aspectos tratados na aula do dia.

Microunidades didáticas: são atividades sistematizadas que abordam um determinado tema, ainda com vistas ao ensino de Língua Inglesa. No entanto, elas devem ser criadas ao prazer dos alunos. Isto é, os participantes da oficina irão decidir qual tema (saúde, educação, música, filmes, meio-ambiente etc) deve ser utilizado, quais textos e recursos serão melhor empregados ao trabalho final.

NATUREZA DAS AULAS

- Aulas: expositivas e discursivas
- Instrumentos: slides, cópias impressas, livros didáticos entre outros.

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A avaliação e a fixação de conteúdos se dará através da elaboração de materiais didáticos (microunidades didáticas), que possam ser aplicadas ao público do Ensino Médio.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: **Linguagem em Foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará. v.3. n.5. (2011). – Fortaleza: EdUECE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio v 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006

CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, Australia, v. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;res=IELHSS;dn=519979938136339>>. Acessado em: 02 fevereiro de 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Singapore, v. 4, p. 164-195, 2009.

FRANCO, C; TAVÁRES, K. **Way to Go!**. Coleção. São Paulo: Ática, 2016.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. In: **Review of Research in Education** , 32 (1), 2008, pp. 241-267.

KIRMILIENE, V; PEREIRA, C; HODGSON, E; LADEIA, R. **Circles**. Coleção. São Paulo: FTD, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images – the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. **Multimodality** – A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010, p. 54-81.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2018: guia de livros didáticos – ensino médio / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acessado em 28 de novembro de 2017

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DA MULTIMODALIDADE

Pesquisador: LARISSA CARVALHO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21983019.0.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.626.822

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é de ordem qualitativa-explicativa, com características interpretativistas, seguindo o exposto por Moita Lopes (1994), quando ressalta que o pesquisador deve levar em consideração a forma como os participantes veem o seu meio, o social, o lugar que os circunda, para que possa inferir juízos ponderando sobre os valores que perpassam a realidade dos informantes. A presente pesquisa terá como contexto o ambiente universitário, do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Regional do Ceará (URCA). Desde que começamos nossa vida de magistério, acreditamos que a cada dia se faz necessário trabalharmos para uma melhor formação dos professores de nossas escolas públicas. Uma forma de fazer isso é colaborar para o aperfeiçoamento de futuros professores, desde a graduação, e de certa forma, já incentivá-los a utilizar as estratégias e teorias estudadas na academia em suas salas de aula. Pretendemos trabalhar com o grupo de alunos da disciplina de estágio supervisionado, uma vez que os conceitos teóricos empreendidos beneficiariam esses alunos em sua formação acadêmica e pedagógica. No entanto, isso dependerá da disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa. Procedimentos para coleta de dados: Como a pesquisa envolverá o trabalho com seres humanos, tão logo seja qualificada, submeteremos o projeto ao comitê de ética da universidade citada para podermos dar início a pesquisa de campo. O corpus utilizado em nossa pesquisa será constituído pelo PPP do Departamento de Letras e Literaturas, do curso de Letras Inglês-Português da URCA; pelo material e planos de aula utilizados durante a oficina, que deverão ser preparados

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 3.626.822

e/ou adaptados por nós, ministrantes da mesma; e por dois questionários, dispostos nos apêndices. Pretendemos fazer anotações de nossas observações sobre as aulas, durante e após as aulas, para colaborar com os resultados das produções dos alunos, durante a oficina. A oficina será proposta como um aspecto extra da disciplina de estágio supervisionado, dentro de sua carga horária teórica, respeitando-se as particularidades da universidade. Planejamos oferecer um total de trinta horas-aula (40h/a), quinze horas-aula (20h/a) teóricas e a mesma duração para a produção de materiais. Os momentos de produção serão intercalados com os teóricos para facilitar a consolidação do que será abordado em sala e também para sanarmos possíveis dúvidas dos participantes. O segundo passo diz respeito aos questionários que serão aplicados aos alunos ingressantes e em fase de conclusão do curso. Os primeiros, responderam o que for possível, considerando as suas experiências com a temática, justamente para sabermos se em suas jornadas escolares já haviam se deparado com os estudos sobre multimodalidade. Os últimos deverão ser os mesmos a participarem da oficina, para podermos investigar a sua trajetória antes, durante e após a oficina. Ao fim da mesma aplicaremos outro instrumento de análise, um questionário estruturado pós-oficina com questões subjetivas, contendo alguns questionamentos do primeiro instrumento e outros sobre o teor geral da oficina, seu funcionamento e a sua necessidade. Todos os participantes serão identificados por códigos para preservarmos as suas identidades e evitarmos possíveis constrangimentos. Participantes da pesquisa: Os participantes serão alunos ingressantes do curso supracitado, e também aqueles em fase de conclusão de curso, necessariamente, dos últimos semestres (6º, 7º e 8º). Os ingressantes participarão respondendo um questionário, relatando quais conhecimentos têm sobre a multimodalidade. Em geral, os discentes permeiam a faixa etária de 18 a 30 anos, neste período acadêmico, muitos deles já trabalham como professores ou auxiliares em escolas públicas e particulares, ou cursos privados da região cariense. Categorias de análise: Primeiramente, descreveremos os achados a partir da leitura das ementas das disciplinas, dispostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso. Como os futuros participantes deverão ser da habilitação em LE, será necessário voltarmos nossa atenção para as disciplinas em língua portuguesa também, pois a habilitação é dupla. Após esta etapa, disponibilizaremos um quadro com os achados. A segunda parte dirá respeito aos dados coletados nos questionários aplicados aos alunos ingressantes no curso, como forma de averiguar quais conhecimentos esses acadêmicos trazem de suas vivências escolares. O mesmo questionário, com algumas adaptações, será aplicado aos participantes em fase de conclusão, para contrapormos aos dados encontrados durante a análise das ementas das disciplinas do PPP. Os questionários contarão com perguntas objetivas e subjetivas, sobre os temas da multimodalidade

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 3.626.822

e dos multiletramentos. Por fim, analisaremos os materiais didáticos produzidos pelos alunos sob a ótica de nosso aporte teórico, relacionando os resultados constatados na produção com nossas anotações e planos da oficina. As anotações, como já explicado, poderão ser feitas no mesmo momento da aula, ou fazerem parte das gravações das aulas. Esperamos que essa ação nos proporcione clareza, quando na análise de determinado participante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar os aspectos multimodais na confecção de material didático de LI por alunos do curso de Letras Inglês-Português para o ensino médio e quais conhecimentos os alunos ingressantes têm sobre o assunto.

Objetivo Secundário: 1. Analisar as ementas do projeto político pedagógico (PPP) do curso de letras de uma universidade do Ceará, atentando para a promoção de disciplinas e ou estudos sobre a multimodalidade. 2. Investigar as asserções de alunos ingressantes e concludentes sobre a multimodalidade, seus usos e sua importância, e a sua visibilidade no decorrer do curso para esses, e se aqueles têm alguma noção sobre o assunto. 3. Propor uma oficina sobre multimodalidade para um grupo de alunos concludentes, e a elaboração de material didático por parte dos alunos, que demonstrem o que foi apreendido na oficina. 4. Averiguar a percepção dos alunos (ingressantes e em fase de conclusão) sobre a importância de recursos multimodais e analisar o material produzido pelos últimos, atentando para os aspectos utilizados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Destacamos que os participantes podem se sentir ansiosos ou constrangidos em responder algumas perguntas dos questionários, ou em participar das apresentações na oficina, no entanto, asseguramos que faremos o possível para sanar qualquer dúvida e/ou desconforto que possa ocorrer, mas não nos comprometemos com qualquer tipo de gasto ou danos morais. Benefícios: Os alunos serão beneficiados por meio do convívio com novos conhecimentos linguísticos e da promoção dos estudos sobre multimodalidade e elaboração de materiais didáticos em língua inglesa. Além disso, a temática da pesquisa colabora para a carreira futura dos participantes, como professores, por meio do preparo de materiais que poderão ser utilizados em suas futuras aulas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante e ética. Projeto de Tese.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados e adequados.

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA**



Continuação do Parecer: 3.626.822

Recomendações:

Sem recomendações. Em observância a resolução Número 510/16-XI-d- O pesquisador responsável deve encaminhar para Plataforma Brasil o relatório final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1440650.pdf	01/10/2019 14:03:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclenovo.pdf	01/10/2019 14:02:37	LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	01/10/2019 14:01:57	LARISSE CARVALHO DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopcomite2.pdf	01/10/2019 14:01:27	LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhadrosto2.pdf	01/10/2019 14:00:04	LARISSE CARVALHO DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaanuencia.pdf	24/09/2019 14:15:29	LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	24/09/2019 14:12:51	LARISSE CARVALHO DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRATO, 07 de Outubro de 2019

Assinado por:
Edilma Gomes Rocha Cavalcante
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br