

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Elaine Durval Silva do Nascimento

**O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER*: uma
possibilidade de Ressignificação do ensino de Língua
Inglesa à luz do letramento visual crítico**

**Produto Educacional: Sequência didática. ONE
STICKER IS WORTH A THOUSAND WORDS: o gênero
multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual crítico**

Rio de Janeiro
2023



Elaine Durval Silva do Nascimento

**O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER*: uma possibilidade de
Ressignificação do ensino de Língua Inglesa à luz do letramento visual
crítico**

.Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Prática de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica -Língua Inglesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N244 Nascimento, Elaine Durval Silva do

O gênero multimodal sticker : uma possibilidade de ressignificação do ensino de língua inglesa à luz do letramento visual crítico / Elaine Durval Silva do Nascimento. - Rio de Janeiro, 2023.

108 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel.

Coorientador: Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Letramento visual. 3. Multimodalidade. 4. Comunicação visual. I. Maciel, Alda Maria Coimbra Aguilar. II. Santos, Gisele Abreu Lira Corrêa dos. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 420.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Elaine Durval Silva do Nascimento

**O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER*: uma possibilidade de
Resignificação do ensino de Língua Inglesa à luz do letramento visual
crítico**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Colégio Pedro II

Professora Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos (Coorientadora)
Colégio Pedro II

Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II

Professora Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro
CAP/UERJ

Rio de Janeiro
2023

Dedico este trabalho aos meus pais, *in memoriam*, por todos os esforços que me prestaram para que eu me formasse e pudesse chegar até aqui. Sem esse alicerce, com certeza, este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a vida me possibilitando chegar até aqui.

Às minhas filhas Leilane Durval, Letícia Vitória Durval e Lyslane Vitória Durval por toda a compreensão e paciência quando tinha que me ausentar para estudar.

Às minhas irmãs Josélia Durval, Leila Maria e Adriana Durval pelo carinho, por se preocuparem comigo e por cuidarem das minhas pupilas para que eu pudesse estudar.

Ao meu esposo, Roberto Martins do Nascimento (Beto BR), melhor amigo e melhor companheiro por compreender minhas constantes ausências.

A todo o grupo da turma de 2020, especialmente as amigas: Ana Cláudia Leite, Aparecida, Mônica e Lívia pelas horas de companheirismo, amizade, cooperação, atenção e paciência em me ajudar quando eu pedia alguma explicação no grupo. Sem elas, este estudo teria sido mais cansativo.

Aos meus alunos e ex-alunos de Inglês, que me inspiraram a realizar esta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins e ao Prof. Litt. D. Jorge Luiz Marques de Moraes, que me despertaram para fazer o concurso, me incentivaram, dizendo que eu seria capaz e que não era para eu desistir devido às duas tentativas sem bons resultados. Tive a oportunidade de cursar uma disciplina eletiva de mestrado com eles – "Interação no Espaço Escolar" – quando eu era aluna do Programa de Residência Docente (PRD). A eles, o meu eterno agradecimento.

A todos os professores, de toda a jornada acadêmica, e, em especial, à minha orientadora, professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, e à coorientadora Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos, pela paciência de sempre, pelos jeitinhos mais amáveis possíveis com que vêm contribuindo com sólidos conhecimentos, experiências e conselhos, me indicando excelentes leituras e fazendo correções plausíveis em meus textos, acompanhadas de áudios explicativos, a fim contribuir para o meu aprendizado e meu enriquecimento profissional.

RESUMO

NASCIMENTO, Elaine Durval Silva. **O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER***: uma possibilidade de ressignificação do ensino de Língua Inglesa à luz do letramento visual crítico. 2023, Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023

A prática de leitura e escrita na sociedade é composta por textos, sons, gestos e imagens, o que a caracteriza como multimodal. Este trabalho investigou como a utilização das categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em atividades de análise de imagens nas aulas de Língua Inglesa, pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual crítico. O trabalho com o gênero multimodal *sticker* nas aulas de Língua Inglesa, ultrapassando o letramento verbal, tem nesta pesquisa o enfoque na leitura visual crítica, a qual visa à formação de um leitor que possa interpretar e analisar de maneira crítica e autônoma. Tal objetivo ofereceu ensejo à criação de um produto educacional fundamentado nos conhecimentos e métodos advindos da Gramática do Design Visual de Kress; van Leeuwen (2006, 2021), levando sempre em conta o trabalho do gênero multimodal *sticker* em suas condições de realização na sociedade. O produto educacional é uma sequência didática intitulada: “One *sticker* is Worth a Thousand Words: o gênero multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual crítico”. Assim, a potencialização dessa capacidade nos aprendizes a partir dos conteúdos de Língua Inglesa indicados para o 6º ano de escolaridade pode colaborar na formação de cidadãos críticos para atuarem em sociedade. Os *stickers* escolhidos para a sequência didática foram produzidos pela autora, e alguns retirados do próprio arquivo pessoal, de acordo com o contexto e a necessidade dos alunos. Suas regularidades compositivas foram analisadas e discutidas com o auxílio da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021). A categoria selecionada foi a Metafunção Representacional com destaque para as duas subcategorias que propõem critérios para analisar as estruturas que constroem visualmente os objetos, os participantes e a natureza dos eventos envolvidos, bem como as circunstâncias em que acontecem as ações e reações apresentadas nas imagens criadas nos *stickers*. Para se inteirar dessa problemática, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, de objetivo exploratório e de caráter participativo, seguindo alguns princípios da pesquisa-ação (GIL, 2010). Nesse estudo, analisou-se os dados coletados na avaliação e validação por pares da sequência didática, que foi aplicada por meio de um questionário online, pela pesquisadora, para professores de Língua Inglesa que atuam na rede pública e privada da Educação Básica. Essa avaliação teve a intenção de discutir com os docentes desse componente curricular sobre a promoção de atividades que venham fomentar o letramento visual crítico no Ensino Básico, nas práticas de leitura de imagens e, ainda, valorizar e desenvolver o repertório cultural e visual dos educandos. Os professores focaram na avaliação do produto educacional quanto à organização, adequação do referencial teórico, metodologia de ensino e avaliação, bem como manifestaram sua opinião geral sobre a sequência didática. As avaliações da proposta tiveram resultados positivos significativos, como questões compreensíveis, tempo adequado para a realização das atividades, coerência interna adequada, *stickers* no nível linguístico dos alunos, adequação na relação entre objetivo e o conteúdo, contextualização do conteúdo e valorização do questionamento, da interação social e do desenvolvimento do letramento visual crítico. Assim, acredita-se que este material possa contribuir para o desenvolvimento do letramento visual crítico dos alunos, como também para atender às necessidades pedagógicas de outros docentes.

Palavras-chave: língua inglesa; sticker; letramento visual crítico

ABSTRACT

NASCIMENTO, Elaine Durval Silva. THE MULTIMODAL STICKER GENRE: a possibility of reframing English language teaching in the light of critical visual literacy. 2023, Dissertation (Professional master's degree in Basic Education Practices) – Colegio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2023

The practice of reading and writing in society is composed of texts, sounds, gestures and images, which characterizes it as multimodal. This work intends to investigate how the use of the Grammar of Visual Design categories (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021) in image analysis activities in English language classes can favor the development of critical visual literacy. The work with the multimodal genre sticker in English Language classes, going beyond verbal literacy, has in this research the focus on critical visual reading, which aims at forming a reader who can interpret and analyze in a critical and autonomous way. This objective offered the opportunity to create an educational product based on the knowledge and methods derived from the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006, 2021), always considering the work of the multimodal genre sticker in its conditions of realization in society. The educational product is a didactic sequence entitled: “One sticker is worth a thousand words: the multimodal sticker genre from the perspective of critical visual literacy”. Thus, the enhancement of this ability in learners from the English language content indicated for the 6th grade can collaborate to the formation of critical citizens to act in society. The stickers chosen for the didactic sequence were produced by the author, some from her own personal archive, according to the context and needs of the students. Its compositional regularities were analyzed and discussed with the help of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021). The selected category was the Representational Metafunction, highlighting the two subcategories that propose criteria to analyze the structures that visually construct the objects, the participants and the nature of the events involved, as well as the circumstances in which the actions and reactions presented in the images created in the stickers take place. To understand this issue, qualitative research was carried out, with an exploratory and participatory nature, following some principles of action research (GIL, 2010). In this study, the data collected in the evaluation and peer validation of the didactic sequence were analyzed, which was applied through an online questionnaire, by the researcher, to English Language teachers who work in the public and private network of Basic Education. This evaluation was intended to discuss with the teachers of this curricular component about the promotion of activities that will encourage critical visual literacy in Basic Education in image reading practices and, also, value and develop the students' cultural and visual repertoire. The teachers focused on evaluating the educational product in terms of its organization, suitability of the theoretical framework, teaching methodology and evaluation, as well as expressing their general opinion on the didactic sequence. The evaluations of the proposal had significant positive results, such as understandable questions, adequate time to carry out activities, adequate internal coherence, stickers at the students' linguistic level, adequacy in the relationship between objective and content, contextualization of content and appreciation of questioning, social interaction and the development of critical visual literacy. Thus, it is believed that this material can contribute to the development of students' critical visual literacy, as well as attend to other teachers' pedagogical needs.

Keywords: english language; stickers; critical visual literacy

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.2 Objetivos.....	15
1.3 Justificativa.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Letramento.....	19
2.2 Gêneros multimodais e multiletramentos em sala de aula.....	21
2.3 Leitura visual crítica em sala de aula.....	27
2.4 Leitura visual crítica na perspectiva da Gramática do Design Visual.....	33
3 METODOLOGIA.....	52
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	60
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	94
APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES PARTICIPANTES.....	97
APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL.....	101
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS ALUNOS.....	105

APÊNDICE E – MENSAGEM COMPARTILHADA PARA OS PROFESSORES VIA WHATSAPP E E-MAIL.....	108
---	------------

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa com foco na leitura visual crítica destaca-se como um fator de potencial contribuição na educação linguística dos alunos, com o intuito principal de desenvolver cidadãos críticos. No entanto, nitidamente, se vê a valorização da transmissão massiva de conteúdos nas aulas de Língua Inglesa (LI). Não que não seja importante esse ensino, mas que seja feito de forma contextualizada. As práticas de ensino, seja partindo de textos, trechos de filmes, músicas ou brincadeiras, devem dialogar com as vivências dos educandos, assim, considerando o público-alvo da educação básica, em suas peculiaridades, interesses e necessidades.

A aplicação metodológica dessa proposta propõe uma prática que considera os aspectos funcionais dos textos como práticas sociais para colaborar para a redução de modelos pedagógicos centrados na fragmentação do ensino-aprendizagem. Com algumas exceções, no que se refere ao ensino de línguas, pode-se encontrar ensinamentos centrados na gramática, ou seja, centrado em vocabulário e regras gramaticais descontextualizados (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo criar uma sequência didática e analisar como a Gramática do Design Visual, doravante GDV, pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual crítico (LVC) em práticas pedagógicas de Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio do gênero multimodal *sticker*. As práticas concretizar-se-ão na aplicação do produto educacional composto de atividades acessíveis com a utilização do citado gênero multimodal como parte da realidade dos alunos. O conceito de gênero adotado neste trabalho considera que “[...] o gênero constitui o elo para conectar as formas relativamente estáveis de tipos textuais que variam de acordo com as suas intenções sociais.” (KALANTIZIS, 2020).

Assim, o *sticker*, como gênero multimodal, envolve uma multiplicidade de linguagens, semioses e uma pluralidade de culturas embutidas nesses textos, trazidas pelos autores e leitores. Tanto as imagens quanto as frases que os compõem são criadas de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos, relacionadas a um contexto de uso ou cultura, e facilitam a comunicação e a interação entre o remetente (o autor) e o receptor (o leitor) (ROJO, 2013).

Essa proposta emergiu a partir de uma lógica de pesquisa com princípios da pesquisa-ação com a exploração de alguns conceitos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que se buscaram meios que pudessem incluir os alunos no processo de

aprendizagem e desenvolver o letramento visual crítico, que, a partir do aporte teórico estudado para esta pesquisa, foi entendido como a capacidade de ler e interpretar o que está explícito e implícito em um texto visual. Sob a perspectiva crítica, nenhum texto é neutro (ROJO, 2012) e há necessidade de conectar experiências e saberes dos educandos, valorizados ou não, dos diferentes contextos sociais, ideológicos e históricos, ou seja, há necessidade de se levar o aluno a interpretar, por exemplo, o porquê das escolhas das imagens, as intenções do autor ao agregar uma imagem ao texto, refletir sobre o que está por trás das imagens, procurando discutir, questionar e problematizar por meio do diálogo (FREIRE, 2018).

Assim, houve a necessidade de se pensar nos aspectos educacionais com uma ação pedagógica envolvendo os multiletramentos. A esse respeito (ROJO; 2016, p. 17) observa que

com os multiletramentos dá para negociar uma variedade de linguagens e discursos [...] dá para interagir com outras línguas e linguagens [...] usando diferentes contextos, dialetos, acentos, estilos e registros presentes na vida cotidiana [...] e ao invés de uma gramática padronizada, uma mais contrastiva que permite ao povo a atravessar fronteiras.

Dessa maneira, torna-se interessante unir o conteúdo da grade curricular destinado ao ensino da LI no ensino fundamental II, por exemplo, os *greetings*, as *magic words*, o *verb to be*, dentre outros, com um texto multimodal que faça parte das práticas sociais dos educandos, o que, de certa forma, envolve os multiletramentos e ajuda a investigar o uso do gênero multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa no 6º ano do ensino fundamental II.

O desenvolvimento do letramento visual crítico do educando tende a contribuir para a sua formação integral, podendo despertar a vontade de ler e interpretar o mundo. Como base para o desenvolvimento dessas discussões, o caminho metodológico percorrido foi pesquisar e analisar referências e conteúdos relacionados à fundamentação teórica do letramento, que, segundo (SOARES; 2019, p. 36), tem origem inglesa e vem de *literacy*, que é o que caracteriza a pessoa que “não só domina a leitura e a escrita, mas também faz uso competente delas”, tomando posse da aprendizagem e aplicando nas práticas cotidianas.

No que se refere à leitura crítica, também preconizada neste estudo, fez-se necessário recorrer a (FREIRE; 2018), no livro “Pedagogia da Autonomia”, por tratar da formação docente em prol de uma educação progressista e da formação autônoma do educando, ou seja, uma educação na qual os discentes tenham habilidades para saírem da curiosidade ingênua ao serem capazes de interpretar todos os modos de linguagem inseridos em um texto contemporâneo ou multimodal, sem deixarem nada passar despercebido, por intermédio da criticidade. Segundo (FREIRE; 2018, p. 28), “ensinar exige rigorosidade metódica”, é preciso aproximar a prática

da realidade como forma de garantir um ensino crítico. Como se vê, mesmo que indiretamente, Freire já trazia a noção do ensino dentro das práticas sociais, o que hoje é denominado letramento. Há, também, o conceito dos multiletramentos que, segundo (ROJO; 2012, p. 13), “têm a origem histórica em dois *multis*, a multiculturalidade, característica da sociedade globalizada, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa”. Isso ocorre porque os textos variam muito, dependendo do contexto social, por trazerem experiências de vida e a multimodalidade, de acordo com o Grupo de Nova Londres, doravante GNL,

[...] na contemporaneidade, há uma mudança na constituição dos sujeitos que frequentam os ambientes escolares e, também, uma ampliação dos canais e meios de comunicação, fazendo com que todos estejam aqui e em todos os lugares ao mesmo tempo e acabam por promover um aumento de diversidade linguística e cultural, fazendo os sujeitos se confrontarem com a grande diversidade de textos orais e escritos que hoje circulam na sociedade. (GNL, 1996, *apud* DIAS, 2012, p. 1000).

À vista disso, os educandos participam de textos das práticas sociais integrados a vários modos significativos, como o escrito, o visual, o auditivo, entre outros. Dessa forma, o GNL defende uma pedagogia dos multiletramentos que, “além da abordagem tradicional de ensino da leitura e da escrita, inclua os novos modos comumente inseridos nos ambientes de comunicação contemporâneas” (KALANTZIS *et al.* 2020, p. 19).

Dessa maneira, como as formas de comunicação mudaram, é relevante que o professor leve a cultura do aluno para a sala de aula, além de valorizá-la. O educador deve, além da leitura e da escrita, auxiliá-lo a pensar criticamente sobre o que os textos midiáticos, por exemplo, querem transmitir com uma variedade de modos. Esse é o objetivo dos multiletramentos, promover o entendimento das muitas formas de construção de sentido, dentre elas, o letramento visual. Além disso, ainda na perspectiva teórica, buscou-se compreender o letramento visual, ou leitura e interpretação das imagens na visão de (JOLY; 2012, p. 40):

A categoria da *imagem* reúne então os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente. Um desenho, uma foto, uma pintura figurativa retomam as qualidades formais do seu referente: formas, cores e proporções que permitem o seu reconhecimento.

Assim, as imagens constroem relações sociais, comunicam eventos e fatos e interagem com os leitores (observadores), tal como o texto formado por palavras. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Halliday (1994), concebe a linguagem como um sistema de significados baseado na língua em uso. Além disso, estuda-se a língua nos diferentes papéis sociais que ela exerce, como preconiza o letramento e o multiletramento, ou seja, por meio dos usos (relações) e funções da língua. Dessa forma, Kress e Van Leeuwen (2006, 2021), com a

Gramática do Design Visual (GDV), colaborando com a pedagogia dos multiletramentos e inspirados pela teoria de Halliday (1994), contribuem com a gramática das imagens para análises e leitura visual, o que é importante para descrever a estrutura, a informação e toda a organização visual da imagem.

A Internet tem proporcionado um mundo imagético que está na palma das mãos dos discentes e docentes, dando-lhes acesso ao acervo gêneros digitais, diversos sites, vídeos, jogos, e suportes digitais. A escola, como principal instituição de educação, deve estar atenta a essa demanda e promover, na comunidade escolar, discussões e reflexões por meio de novas práticas pedagógicas que correspondam às atuais necessidades de uma sociedade multimodal.

A escola, como principal instituição de educação, deve estar atenta a essa demanda e promover discussões e reflexões na comunidade escolar por meio de novas práticas pedagógicas que correspondam às atuais necessidades de uma sociedade multimodal e, principalmente, imagética. Por isso, foi necessário pesquisar esse assunto e partilhar os conhecimentos desta pesquisa com outros professores da Educação Básica de ensino.

Espera-se que os conhecimentos desta pesquisa possa ser extrapolado e contemple professores de outras disciplinas também, porque é mais que urgente promover esse letramento, uma vez que a pesquisa mostrou que poucos docentes têm conhecimento da teoria da Gramática do Design Visual.

Foi construído um produto educacional e organizado um questionário com intuito de promover uma pesquisa de validação. Dessa forma, foi enviada uma sequência didática para docentes de Língua Inglesa regentes em turmas da Educação Básica, para que eles pudessem avaliar a qualidade do produto a fim de fazer a avaliação por pares. Após coletar as informações significativas com a participação dos professores, refletiu-se e analisou-se os dados. Os participantes validaram a qualidade da organização, das atividades e consideraram a escolha do gênero *sticker* acertada, enfatizando que a sequência didática desenvolvida contribui para a promoção do letramento visual crítico.

A pesquisa foi dividida em capítulos: a “Introdução” apresenta as diretrizes do estudo no qual é tratado o problema de pesquisa com sua justificativa e seus objetivos. No capítulo “Embasamento teórico”, foram evidenciados os referenciais a que foi recorrido para fundamentar a pesquisa; em “Procedimentos”, constam os rumos metodológicos do estudo; em “Apresentação do Produto Educacional”, contempla o produto que foi desenvolvido nesta pesquisa e, em “Resultados parciais” e “Considerações finais” foram elucidados os dados coletados, que foram relacionados com o aparato teórico. Por último, foram indicados as referências e os apêndices pertinentes ao estudo, em ordem alfabética.

1.1 Problema de pesquisa

Antes do surgimento das mídias digitais, o contexto do ensino formal restringia-se aos livros didáticos e enciclopédias, como referenciais da prática pedagógica. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, o fluxo informacional tanto se intensificou quanto se diversificou na medida em que novos suportes midiáticos foram surgindo; daí, expandindo-se uma gama de variadas mídias e aplicativos nas interações sociais com o outro, *on-line*. Porém, assim como os livros didáticos e enciclopédias requerem dos alunos um dado nível de letramento e uma leitura crítica, o mesmo ocorre com os novos gêneros multimodais, enquanto textos sociais. Dessa forma, o problema desta pesquisa é: como a utilização das categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em atividades de análise de imagens em aulas de Língua Inglesa, pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual crítico?

A profusão de informações e de demandas linguísticas na sociedade, correlacionada aos avanços tecnológicos, impulsionou os estudos recentes na área da multimodalidade. A prática docente deve, portanto, levar em conta as contribuições da linguística. Nesse sentido, a multimodalidade foi exposta aos estudantes como uma realidade imanente dos textos; sendo essa prática favorecida com os gêneros cuja presença de múltiplos modos é mais ressaltada, a exemplo de alguns provenientes de mídias digitais.

Além disso, o trabalho com gêneros mais próximos da realidade dos educandos pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem; e, para serem participantes críticos ativos desse processo, nada melhor do que aproveitar textos sociais como meio de fomentar o letramento crítico. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 199), umas das implicações para que o ensino da língua inglesa “abra novos percursos de acesso, construa conhecimentos e participação social” é a necessidade de ampliar a visão acerca dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital. Com base nesse cenário e atentando para que o aluno consiga compreender esse mundo tão emergente e plural, procurou-se, com esta pesquisa, contribuir com sólidos conhecimentos na área do letramento ou literacia e do letramento visual crítico, por meio dos gêneros multimodais presentes nas aulas de Língua Inglesa, pois eles são elementos-chave para que o aluno seja capaz de ler, escrever e interpretar, não só a parte escrita contida nos textos, mas também a leitura multimodal, ou seja, ler e compreender o mundo dentro das possibilidades que os vários modos apresentam.

Além disso, acredita-se que, usando as categorias da teoria da Gramática do Design Visual (GDV), a qual traz elementos para se entenderem os textos multimodais, o aluno poderá

perceber que ambos os textos, verbais e não verbais (visuais), são passíveis de estudos e análises interpretativas, sendo, portanto, sujeitos de composição, recomposição e que, por isso, fazem parte de uma estrutura linguística. Nesse sentido, tanto o código visual quanto o verbal possuem formas próprias de representação e que, por meio da sua composição, constroem relações com o leitor.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa com a união dos gêneros multimodais e letramento visual crítico têm muito a contribuir para uma formação ainda mais completa do aluno. Para este estudo, escolheu-se o gênero textual multimodal *sticker* no uso em sala de aula, um gênero pertencente, em geral, ao universo cultural do educando e que pode contribuir para uma formação de qualidade, ao desenvolver o letramento visual crítico com um estudo contextualizado de textos multimodais e contemporâneos, que remetem ao dia a dia deles. Foi possível, assim, explorar os modos de linguagem, considerando as questões contextuais da sua significação, visto que, segundo (LEMKE; 2010, p. 456), “[...] os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem [...]”.

Além disso, a parte não verbal (imagem, gestos, som entre outros) pode complementar o entendimento da parte verbal (palavras) numa adição recíproca de significados. Assim, pode-se promover estratégias de leituras com os alunos, as quais permitam o desenvolvimento do letramento visual crítico por meio de algumas categorias da GDV.

O problema que se investigou, de acordo com os objetivos pretendidos, considerou a necessidade de os alunos estarem habilitados a ler o mundo criticamente, começando por textos da sua realidade, os digitais. Pretendeu-se cumprir, portanto, a missão de professor-mediador, ao trabalhar o conhecimento científico relacionado aos objetos de conhecimento do currículo de Língua Inglesa do 6º ano do ensino fundamental II, indicados pela Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu, tais como: *greetings, magic words, personal pronouns, verb to be*, realizando o efetivo trabalho com o gênero textual *sticker*, dentro das práticas sociais do aprendiz e tendo como foco o letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa.

Assim, esta pesquisa, bem como o produto criado, propõe uma nova possibilidade para os professores explorarem o letramento visual crítico no ensino da Língua Inglesa, de modo que o aluno enxergue muito mais sentido nos fazeres didático-pedagógicos.

1.2 OBJETIVOS

Nesta seção, são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Apresentar estratégias de leitura de imagens, com ênfase em atividades de interpretação do gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do ensino fundamental II, na perspectiva da GDV de Kress e Van Leeuwen (2006), destacando a metafunção representacional com intenção de desenvolver o letramento visual crítico destes alunos.

1.2.2 Objetivos específicos

Refletir sobre a importância do letramento visual no E.F. II e como as categorias da GDV podem auxiliar nas atividades de leitura de imagens do gênero digital multimodal *sticker*, em diferentes estilos e contextos.

Estimular a percepção visual dos alunos nas práticas de ensino de leitura de imagens e de letramento visual crítico fundamentadas pela GDV de Kress e Van Leeuwen (2006), por meio de análises das semioses sociais presentes no texto.

Ensinar a análise da estrutura e da temática de imagens, de acordo com algumas categorias da GDV de Kress e Van Leeuwen (2006).

Elaborar uma Sequência Didática (SD) que trabalhe o gênero multimodal *sticker* pelo viés do letramento visual crítico, em práticas pedagógicas das aulas de Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II.

1.3 JUSTIFICATIVA

O ensino escolar era feito somente por meio de livros didáticos. No entanto, com o desenvolvimento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e com a tendência dos jovens desta nova geração a viverem mais próximos às tecnologias, os aprendizes têm facilidades de aprenderem muito mais por esses meios informais, devido a uma gama de mídias e aplicativos que surgiram e vem surgindo todos os dias, por onde eles interagem diariamente com amigos e familiares on-line. Portanto, para que os conhecimentos sejam consolidados, é necessário habilitá-los a fazer uma leitura crítica desses textos sociais.

Nota-se que, assim, o jovem aprendiz cria maiores expectativas quanto ao fazer educacional, acreditando na própria capacidade de aprender e conseguindo visualizar ligações de sentido do ensino à sua vida.

Atualmente, a internet é o centro de formação de interação global, em que são compartilhadas informações diariamente a todo tempo por meio da troca de múltiplos textos multimodais com palavras, imagens, sons, movimentos e vídeo chamada. Além do mais, há troca de mídias sociais entre os indivíduos, como fotos, vídeos, *emoticons*, memes e *stickers*. Isso, certamente, cria um fluxo intenso de usuários, o que estimula uma participação ativa dos consumidores por meio de surgimentos de novos aplicativos, textos digitais e redes sociais. A escola precisa se valer desses benefícios para contribuir com um ensino que estimule a leitura visual crítica, a reflexão sobre a sociedade, uma vez que esse tema se torna bem relevante, pois um texto multimodal exige que o ensino vá além do letramento verbal.

Dessa forma, pensou-se em um ensino de Língua Inglesa com foco na leitura visual crítica, pela possibilidade de contribuir significativamente no desenvolvimento dos educandos e educadores. Os benefícios observados são estes: o social e o acadêmico. O primeiro, por dar a oportunidade ao professor de integrar o conteúdo com a realidade dos alunos por intermédio de textos sociais digitais, abrindo um leque de comunicação, informação, compartilhamento cultural e, portanto, promovendo o desenvolvimento do senso crítico do aluno para agir em sociedade. O segundo, por contribuir com a política-pedagógica, tornando o ensino mais condizente com as propostas oficiais de ensino e ampliando os horizontes teórico-metodológicos do currículo escolar segundo a BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, dentro das práticas sociais dos escolares. Isso torna o ensino mais democrático, conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal, em que

(a) educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Além disso, há a contribuição no aspecto acadêmico-profissional, porque dá a oportunidade de os professores pesquisadores aprimorarem e produzirem novos conhecimentos acerca dos objetos da pesquisa e, assim, colaborarem e compartilharem tal aprendizado com outros docentes. Desse modo, os materiais contribuem significativamente para a formação docente. O ensino de Língua Inglesa com foco no gênero multimodal *sticker* possibilita aos professores a ampliação e a divulgação de novas práticas pedagógicas, pois a leitura e a interpretação das imagens pelos educandos podem levar o aluno a organizar as ideias, relacionar-se, expressar-se e construir sentidos por meio das organizações e combinações das

imagens e textos, aspectos importantíssimos para o desenvolvimento visual crítico dos aprendizes. A proposta é experienciar as propriedades e regularidades da organização visual de um gênero multimodal raramente abordado na formação de professores, o que reflete na pouca quantidade de trabalhos relacionados a esse escopo.

Verificou-se tal fato a partir de pesquisas em bases de dados, como Google Acadêmico, SciELO e EduCapes. Os critérios de busca foram os termos “sequência didática e *sticker*”, “ensino e *sticker*” e “*sticker* e ensino fundamental”. Embora tenham sido encontrados trabalhos sobre *Sticker Art*, gêneros digitais e interação no *WhatsApp* por meio das figurinhas, estes não tinham o intuito de desenvolver o letramento visual crítico, entre os quais foram encontrados pouquíssimos trabalhos na área de Língua Inglesa.

Por outro lado, existe também a necessidade de dialogar diariamente. Tendo a Língua Inglesa como suporte em um mundo sem fronteiras, além da grande expectativa social estimulada pelo crescimento das relações culturais, o avanço das tecnologias faz com que uma grande circulação de informações diárias aconteça por meio de gêneros multimodais, que precisam ser lidos e interpretados e muitos dos quais estão escritos em inglês.

Esse aprendizado poderá contribuir de forma bastante relevante na formação educacional ao unir língua, educação, cultura e tecnologia na prática docente, com base na necessidade do aluno, tencionando proporcionar-lhe o engajamento efetivo na interação com o mundo social (amigos, escola, tecnologia etc.), além do conhecimento de outras culturas.

É necessário trabalhar textos e suportes que ressaltem a multimodalidade ao mesmo tempo em que se desbrava os novos gêneros digitais que são comuns na internet, ambiente no qual os alunos passam uma parte significativa do tempo interagindo via conteúdos, consumindo e replicando vídeos, fotos, músicas, imagens, memes, *stickers*, entre outros, dos quais fazem parte sua cultura recente e podem tornar o ensino mais significativo. Dessa forma, explora-se o letramento visual crítico do aprendiz, dando-lhe a possibilidade de desenvolver habilidades e usar diferentes pontos de vista ao ler e interpretar novas particularidades desses conteúdos.

Em vista disso, optou-se nesta pesquisa pela ênfase no letramento visual crítico e multiletramentos, porque, com o desenvolvimento da tecnologia, a necessidade de trabalho com a multimodalidade em sala de aula aumentou. Ademais, como expressa (ROJO, 2012, p. 37), tem sua relevância mais ressaltada, enquanto a:

[...] presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano, assim como a tecnologia da escrita, e também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Logo, o produto educacional, desenvolvido no decorrer desta pesquisa, tem por objetivo explorar o gênero *sticker*, no viés da leitura visual crítica nas práticas de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, permitirá a outros professores de séries ou até mesmo de disciplinas diferentes, quando convir, sua reformulação e adaptação, conforme se desenvolva a apresentação, o plano de aula, as descrições das etapas, bem como as orientações para as aplicações das atividades e as perguntas norteadas pela teoria da GDV para estimular o desenvolvimento do letramento visual crítico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são abordadas as principais referências teóricas que serviram de base para esta pesquisa. Dessa forma, são discutidos o letramento, sob a luz de Kleiman (1995, 2008, 2016) e Soares (2019), tratando do ensino de Língua Inglesa; o letramento visual crítico, com as contribuições de Rojo (2009, 2012, 2013), os quais relacionam o conceito de multiletramentos às práticas sociais mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, TICs; e a Gramática do Design Visual de Kress e Leeuwen (2006, 2021), como subsídio ao professor no trabalho com o gênero multimodal *sticker*. Aliando-se a tais referenciais teóricos, as leituras e reflexões educacionais críticas foram encontradas em Freire (2018).

2.1 LETRAMENTO

O Letramento

[...] É um atlas do mundo,
 sinais de trânsito, caças ao tesouro,
 manuais, instruções, guias,
 e orientações em bula de remédios,
 para que você não fique perdido.

Letramento é sobretudo,
 um mapa do coração do homem,
 um mapa de quem você é,
 é de tudo o que você pode ser.

Kate m. Chong, **O que é letramento?**

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Segundo (SOARES; 2019, p. 32),

[...] esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 no livro *Os significados do letramento*, organizado por Ângela Kleiman e Alfabetização e Letramento, de Leda V. Tfouni.

Entende-se que ensinar a língua inglesa à luz do letramento não é passar meramente um conteúdo, de forma fragmentada, ou trabalhar o texto num processo de treino de vocabulários e conteúdos soltos ou descontextualizados. O ensino precisa, na verdade, estar inserido em contextos sociais por meio da leitura. Parte deste trabalho consiste em trazer notícias, promover o contato com jornais e revistas e ler pequenos textos nas mídias digitais, nas tirinhas e nas histórias em quadrinhos. Ampliar continuamente a leitura para além dos livros didáticos, evidenciando-a como prática diversificada em suas funções sociais, como a de um guia de instrução sobre como se monta algum aparelho ou, até mesmo, de um guia para achar algum caminho para chegar a algum lugar e não ficar perdido.

Além disso, trabalhar na perspectiva do letramento é também promover a autodescoberta, pois entender-se escrevendo uma autobiografia e descobrir o que quer ser através dela é, em outras palavras, fazer com que os educandos se apropriem da escrita a fim de usá-la nas práticas sociais.

Letramento, nesse sentido, é a forma de entender e interpretar um texto, usufruindo das mensagens na vida prática. O termo, segundo (SOARES; 2019, p. 35), é de origem inglesa, *Literacy*, que, traduzido para o português, significa “ser letrado”. Para alcançar esse estado de letramento, é preciso um trabalho pedagógico com um ensino com base em gêneros autênticos, contemporâneos, textos do contexto social do educando, na perspectiva crítica, para que o aluno possa usar essa escrita nas práticas sociais.

Dessa forma, uma prática de ensino com base somente na mera reprodução da letra do alfabeto e na decodificação dos símbolos escritos não cabem mais no mundo atual. Tampouco são viáveis leituras rasas em meio a vários textos reduzidos de uma cartilha, esvaziados de sentido, sem nenhuma conexão com a vida cotidiana dos discentes e sem abertura para diálogos e questionamentos, tal como metodologias outrora utilizadas no contexto escolar brasileiro. Hoje, a alfabetização deixou de ser sinônima das 26 letras do alfabeto, tornando-se muito mais, pois ler são modos de ser, formas de viver e de agir no mundo, uma vez que o texto social é

construído na sociedade. Se assim funciona com a aquisição da língua-mãe, o mesmo princípio se aplica ao aprendizado da Língua Inglesa.

2.2 GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA

É consenso que, com o avanço da tecnologia, como já foi dito, os gêneros textuais se multiplicaram e o seu conceito transformou-se. Histórias, fatos culturais de vida, por exemplo, que eram contadas ou informadas por meio de textos sociais, como um bilhete, uma carta, uma coluna de jornal, entre outros, hoje aparecem em outros formatos. Com a intensificação das mídias digitais, a velocidade de divulgação dos fatos se multiplicou também, chegando às casas das pessoas de forma mais rápida e com simultaneidade de conteúdo dentro de textos multimodais. Entendemos com isso que, com o avanço da velocidade das trocas de informação na sociedade e a potencialização dos textos em termos de multimodalidade, houve a necessidade prática de um falante cada vez mais multiletrado e da prática pedagógica que contemple o conceito de multiletramentos. Segundo (ROJO; 2013, p. 14),

articulado pelo Grupo de Nova Londres, [este conceito] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: 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 significação. (grifos da autora)

Acerca desse conceito, os multiletramentos têm uma liga de letramentos, que consistem em diferentes práticas de linguagens sociais, interligando significados de um texto contemporâneo. Desse modo, por ser cercado de uma multiplicidade de linguagens e mídias, possivelmente, percebem-se as diversas culturas que estão embutidas nos textos pelos próprios produtores (autores) e consumidores (leitores). À vista disso, o foco do nosso trabalho, o letramento visual crítico, é concebido conforme (ROJO; 2009, p. 120), que prevê

abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursivas, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvendando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.

Diante disso, acredita-se que esse aluno tornar-se-á capaz de levantar hipóteses extraindo e/ou atribuindo sentidos negativos ou positivos do todo constitutivo da obra, sentidos esses que emergem de suas experiências, vivências e saberes, e podem ou não ser confirmados ao terminar a leitura.

Entende-se ainda que, quando o aprendiz aprimorar seu domínio sobre essas habilidades, potencializará sua proficiência em multiletramentos, além de estar ativo em seu “multis”: a multiculturalidade, que geralmente está implícita em um texto gráfico, imagético e digital na sociedade globalizada; e a multimodalidade dos textos que a compõem, contemplando os aspectos: visual, sonoro, gestual, espacial e imagético, os quais são recursos sociais e culturais que se integram ao texto com o objetivo de multiplicar sentidos, processo esse também conhecido como semioses.

Os textos verbais, unidos aos chamados textos não verbais, costumavam ser chamados de textos mistos. Nos estudos contemporâneos, dá-se o nome de gêneros multimodais, compostos por multimodalidade, que

[...] é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados. No exemplo da reportagem no jornal, o texto verbal explica os eventos por meio de escolhas gramaticais e lexicais, e o infográfico visualiza os objetos, lugares e processos destacados no texto escrito. (HEMAIS, 2010, p. 1).

Sendo assim, textos em que são proeminentes dois ou mais modos de linguagens podem ser categorizados também como gêneros “multitextuais”, nos quais um texto macro-verbal comporta vários minitextos relacionados entre si. Isso se tornou possível por causa do suporte das novas tecnologias, o que tornou os textos cada vez mais dinâmicos devido à mistura articulada desses modos de linguagem, mostrando-nos que uma imagem é um texto, um som é um texto, entre outros.

Logo, o trabalho de leitura, nessa perspectiva multimodal, demanda o entendimento de imagens, sons e outras semioses, não apenas como mera ilustração. É preciso, na verdade, saber por que determinada imagem está na capa de destaque do jornal do dia, ou em um dos textos digitais tais como: *emoticons*, *stickers*, *memes*, *gifs*, *blogs*, *Fake News*, que circulam diariamente nas redes sociais, Instagram, Facebook, Twitter, Telegram, dentre outros, atingindo um nível de compreensão, como se faz ao ouvir o barulho fora de casa e saber que está chovendo, ouvir uma música ou assistir a um vídeo e se emocionar, porque uma mensagem é entendida.

Dessa forma, ensinar a língua inglesa à luz do letramento visual crítico pode ampliar a visão de mundo de estudantes e dar-lhes voz, uma vez que práticas de multiletramentos não consideram que o professor seja o único detentor do saber. Bem sabido é que uma prática pedagógica pautada somente em ensino de conteúdos, soltos e descontextualizados pode silenciar o aluno, por não favorecer discussões e trocas de concepções com os estudantes. Isso

é um obstáculo para a aprendizagem, porque são materiais que não despertam o interesse do aluno, afastados de suas realidades e de seus interesses, com ênfase nos aspectos formais da gramática, o que pode gerar distanciamento. (FARACO; 2006, s.p.), referindo-se ao medo de memorização de termos, conceitos e regras sem qualquer relação com a vida contemporânea, refere que “é um enorme bicho-papão na vida das pessoas”, cuja conotação de “papar” revela a função de devorar o sentido de uso e função desses saberes, gerando a fragmentação do ensino.

Optar por textos multimodais é uma possibilidade de amenizar o medo da Língua Inglesa, que não pode ser trabalhada de forma isolada e, sim, contextualizada. Os gêneros multimodais, como uma *comic strip*, por exemplo, dão essa possibilidade ao garantir o desenvolvimento de interpretações múltiplas em um texto com a possibilidade de enveredar por uma linha mais dialógica com temas sociais dentro dos gostos e interesses estudantis.

Diante dos fatos mencionados e da expansão do uso dos gêneros multimodais, a tendência é que a sociedade, especialmente os mais jovens, entrem em contato diário com essas criações em seus *smartphones*. Esses celulares mais potentes, que têm as funções de um computador, permitiram a proliferação das redes de comunicações sociais como Facebook, WhatsApp, Instagram e até das figurinhas digitais, os *stickers*.

Apesar dos desafios gigantescos impostos pela desigualdade de acesso a essas ferramentas em nosso país, (MAIA; 2013, p. 62) afirma que “o contato da população com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a simultânea diminuição de custos permite que grupos periféricos passem a ter acesso à informação de forma mais rápida e faça compartilhamentos”. Diante disso, faz-se necessária uma pedagogia de multiletramentos com ensino crítico, pautada em textos de gêneros multimodais, os quais podem colaborar para minimizar várias questões de conflitos, indiferenças, intolerâncias, racismos, desigualdades, preconceitos e pré-conceitos emergentes em sala de aula.

A teoria do letramento visual crítico, na perspectiva dos multiletramentos, requer uma concepção inovadora e integral de educação, que passa pelas dimensões sociocognitivas e socioemocionais do ser humano, conforme prevista na BNCC (2017). Temos, assim, dentre tantos motivos relevantes, a promoção de práticas de valorização de todos os aprendizes, em suas diversidades culturais e em suas perspectivas ante a cidadania.

O fato de muitas das práticas sociais de hoje estarem ligadas à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) suscita uma nova demanda de conhecimentos – a dos saberes digitais. Por isso, é importante que o professor vá além do modelo padrão de ensino por meio de mídias impressas, como jornais, revistas, periódicos, folders, folhetos, panfletos, receitas, manuais de instruções etc., quanto das eletrônicas, como a televisão e o rádio. Ao contemplar os saberes

digitais, o professor poderá trabalhar com os recursos linguísticos envolvidos na produção e leitura de *e-mails*, *Gifs*, *Stickers*, *Stories*, enfim, gêneros cujos suportes são os ambientes virtuais instalados em aparelhos digitais normalmente ligados à *World Wide Web* – internet.

Isso implica numa intensificação do fluxo de informações e do uso simultâneo de diversas linguagens (verbal, oral ou escrita, fotos e imagens). Assim, a presença dessas práticas poderá favorecer a interação e a reflexão dos sujeitos sobre os diversos conhecimentos, sejam os linguísticos - verbal e imagético (visual, espacial ou gestual), seja o conhecimento de mundo, junto a diversas tradições culturais que se unem para dialogar.

A multiplicidade cultural, presente em textos multissemióticos (digitais ou impressos), dá voz às imagens visuais, que, ao serem analisadas no contexto em que estão inseridas, podem ser lidas crítico-visualmente, o que amplia os seus horizontes, ajudando a organizar em suas mentes as formas de ver e de reconhecer tudo o que os cerca. Como afirma (FAIRCLOUGH; 2016, p. 97), “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais e concretas, orientando-se para elas.”. Dessa forma, todo discente tem a palavra, devido às inúmeras possibilidades e pontos de vista que podem aflorar ao interpretar uma imagem. Essa interpretação identifica as possibilidades de ver, opinar e pensar em diferentes situações sociais, com iniciativa própria, posicionamento crítico, responsável e construtivo, além do compartilhamento de ideias, utilizando o diálogo ao tomar decisões e buscar transformações de forma coletiva, tudo de acordo com o contexto cultural.

Por outro lado, tem-se a formação de alunos cidadãos, à medida que o ensino acontece de forma integrada com palavras, sons e imagens. Como diz Goethe, “olhar apenas para uma coisa não nos diz nada. Cada olhar leva a uma inspeção, cada inspeção a uma reflexão, cada reflexão a uma síntese, e, então, pode-se dizer que, com cada olhar atento, está-se teorizando” (1998, *apud* LEITE, 2006, p. 40). Ocorre que, quando esses aspectos são explorados em sala de aula, o aluno pode aprender a utilizar diferentes linguagens (verbais ou não verbais) como meios de produzir, comunicar ideias, interpretar e usufruir os bens culturais que o cerca.

Portanto, ao manusear diferentes fontes e meios de informação, associados aos recursos tecnológicos multimídia, o aluno disporá de melhores condições para desenvolver a autonomia e adquirir e construir o próprio conhecimento e, assim, ao se apropriar dos novos conhecimentos e colocá-los em prática, seja com a família, seja com os amigos ou com a comunidade, esse indivíduo tem novas ideias, questiona, descobre, compartilha o ponto de vista, ajuda o outro e pede ajuda, caso precise, podendo, no futuro, ser capaz de expressar argumentos.

Trata-se do pleno desenvolvimento do indivíduo que elabora seu projeto de vida, o que é uma condição necessária tanto na formação intelectual quanto na moral e é um norte para o aluno viver na coletividade, exercendo a cidadania de forma ética. Ademais, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). Tendo em vista os argumentos mencionados, defende-se que o letramento visual crítico requer um trabalho voltado para as leituras de gêneros multimodais de forma inovadora, integrada e autêntica, de forma que colabore para a formação educacional, prepare o aluno para a vida adulta no que se refere ao trabalho, ao exercício da cidadania e à vivência social. Tal pedagogia prima pela formação de alunos, não como meros leitores passivos diante de textos do seu cotidiano, mas como leitores transformadores, pesquisadores e críticos ao estarem diante de qualquer texto, e até mesmo como produtores, o que pode ser confirmado com a figura explicativa abaixo, proposta pelo Grupo Nova Londres – GNL (2000/2006 – 1996, *apud* ROJO, 2012, p. 29):

Figura 1- Mapa dos multiletramentos



Fonte: Adaptada de DECS & UniSA, 2006.

O texto multimodal pode incluir estas cinco modalidades: linguística, visual, espacial, gestual e sonora ao mesmo tempo. Cada modalidade apresenta seu significado próprio, todavia, elas se juntam e se combinam, de modo a servir uma de suporte à outra, ampliando e multiplicando os significados. Dessa forma, para enxergar esses modos em um mesmo texto, Halliday (1975, *apud* CANI, 2019, p. 248) observa a necessidade de articular três significados: o ideacional (experiência de mundo); o interpessoal (expressão do papel social do falante) e o textual (capacidade de criar e identificar um texto). Ao associar esses significados, surgem várias interpretações, pois a comunicação humana é multimodal, ou seja, o desenvolvimento da

linguagem se dá de forma multimodal na interação face a face desde o nascimento. Acerca disso, (VYGOTSKY; 2010, p. 39) afirma que:

Nesse tipo de interação os indivíduos particularmente desempenham o papel fundamental na construção do ser humano. Portanto, a interação social, diretamente com outros membros da cultura ou por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A interação no processo comunicativo, no caso de falantes ouvintes, conta com o apoio de informações gestuais fornecidas pelos interagentes do discurso, além das características circunstanciais da própria língua, como entonação, ritmos e pausas. No caso de falantes surdos de Libras, por exemplo, todo o suporte imediato de linguagem é basicamente visual, o que não impede que a interação comunicativa seja efetiva. Daí pode-se inferir o quanto tais informações são relevantes, mesmo para os ouvintes, e organizadas em expressões faciais, movimento dos olhos, movimento do corpo em geral, posturas, aparências etc.

Segundo o mesmo autor, a principal função da linguagem, o “intercâmbio cultural”, constrói-se pelo sistema de linguagem (as modalidades), que o homem cria para se comunicar com o seu semelhante e que é bem visível no ser humano desde bebê (VYGOTSKY, 2010, p. 44). Isso significa que, mesmo não sabendo ler e escrever, nem compreender as palavras expressadas pelo adulto, a criança nessa fase consegue se comunicar por meio de sons, gestos e expressões.

Desse modo, o leitor ou o interlocutor que têm a capacidade de identificar o sentido dessa mensagem multimodal consegue usar a multiplicidade de modos a favor da sua interpretação significativa e será essa capacidade de interpretação dos modos que o tornará um ser multiletrado, quer dizer, atingindo vários estados de multiletramento.

Ainda cabe ressaltar que um educador, que já esteja atuando em sala de aula, ensinando a mesma matéria diariamente, poderá até apresentar a gramática básica e o vocabulário; entretanto, na atualidade, optar por uma linha mais dialógica com temas sociais dentro dos gostos estudantis deveria ser a opção de todos os professores, inclusive de outras disciplinas.

Esse trabalho pedagógico, consoante com as necessidades reais do educando, admite a necessidade dos multiletramentos como processo interdisciplinar, que deve partir também de outras disciplinas além da área de linguagens e em diálogo entre si. Tal é o caminho para o qual têm apontado os documentos curriculares oficiais brasileiros, como a BNCC (2017). A despeito das circunstâncias desfavoráveis na conjuntura de formação de professores e da educação

brasileira como um todo, não há como ignorar que essa é a direção que permite ao aluno atingir estados cada vez mais integrados e globais de conhecimento.

2.3 LEITURA VISUAL CRÍTICA EM SALA DE AULA

O que fazer para amenizar as discussões no pátio da escola causadas pelo envio de “nudes” de uma estudante para o namorado da outra e pelas brigas causadas pelos *bullies*, que, muitas vezes, resultam em agressões físicas?

É indiscutível que o primordial é reagir diante de tantos conflitos e não os ignorar ou menosprezá-los, considerando-os como parte da adolescência. Essas situações são textos do contexto social da comunidade com vozes marcantes no grupo escolhido para o nosso estudo. São situações que podem vir de forma implícita em uma leitura para a qual o professor poderá chamar a atenção e, a partir daí, trabalhar o discurso, a crença, a ideologia e os preconceitos, analisando as questões em conjunto para promover a reflexão e reelaborar melhor esses conceitos, democraticamente. Aqui, vale evocar o pensamento de (FREIRE; 2018, p. 39), segundo o qual a prática docente crítica implica refletir da forma mais adequada possível e envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A pedagogia dos multiletramentos, segundo (ROJO; 2012, p. 28), surgiu com o Grupo de Nova Londres, e Viana *et al* (2016, p. 43) afirmam que esse movimento defende a criação de projetos de ensino que visem à diminuição da violência e dos conflitos culturais oriundos da realidade dos jovens. De acordo com os autores, as desavenças devem ser tratadas em sala de aula, com vistas à formação de indivíduos, além de críticos, mais conciliadores.

Com essas práticas, o professor poderá colaborar para a formação de sujeitos conscientes, capazes de agir na sociedade com equilíbrio suficiente para confrontar e debater pontos de vista. Além disso, é possível tornar as aulas mais criativas e significativas, ao promover o ensino pautado na própria vida do aluno e com a aprendizagem dinâmica da língua inglesa. Vale ressaltar que, com essa metodologia, os alunos poderão propagar o conhecimento, transformar e construir um novo discurso para a comunidade. Acerca disso, (FREIRE, 2018, p. 96) nos afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Isso é letramento/leitura crítica.

Como se vê, o contexto exige a necessidade de uma postura bem crítica para se evitar a propagação de discursos negativos nos arredores da escola e em outros grupos sociais dos quais os alunos participam, como a família e os grupos de amigos. Até mesmo em grupos de redes sociais aparecem “figurinhas” com marcas preconceituosas, implicitamente embutidas. Romper

com isso só será possível por meio de uma postura pedagógica crítica, que segundo (COIMBRA; 2008, p. 54), “pode ser considerada uma via que conduz ao questionamento [...] da invisibilidade social, pois faz parte de suas ações o levantamento dos sistemas de crenças [...] internalizados na sociedade”.

Com os pontos de vista que emergiram na análise das sentenças, pode-se perceber outros saberes sobre esses grupos, citados no parágrafo anterior, nos quais, mesmo que se exteriorizem valores discutíveis e, por vezes, aviltantes contra grupos ou pessoas, é sempre possível rediscutir as bases de tais valores, evocando conhecimentos típicos de seu grupo social e que são tão importantes à prática docente.

Esse processo será fundamental para a socialização e a humanização desses jovens, devido aos processos de renovação dos conceitos, por meio dos discursos pertinentes ao ato crítico e por meio da resolução dos problemas, visando à construção de novos textos sociais.

Conforme (FREIRE; 2018), a partir do aproveitamento desses conhecimentos, os alunos poderão se sentir mais valorizados, visto que os estudos estão contemplando os seus saberes. Em outras palavras, é preciso mostrar que há importantes saberes armazenados em suas mentes e discursos cristalizados que, muitas vezes, transformam-se em “dogmas” negativos e passam a ser ditos e repetidos.

Quanto aos métodos que levam em conta a aprendizagem significativa, há outra boa razão para tais conteúdos serem levados à sala de aula em diálogo constante com os saberes culturais com que os alunos se identificam. Segundo (KLEIMAN; 2008, p. 16),

Existem dois tipos de memórias: a memória de curto prazo ou memória imediata ou ainda memória de trabalho, que tem uma capacidade limitada de no máximo 9 elementos (palavras por exemplo), e à medida que vêm novas palavras essa se esvazia para dar lugar a mais 9 palavras, se não, ficará sobrecarregada [...] e uma vez que a memória é esvaziada, se não conseguirmos reconhecer o material como unidade significativa, ele será imediatamente esquecido. Mas, se o material for significativo, ele passa a receber a ação de um outro tipo de memória, cuja capacidade não é limitada: a memória profunda ou a memória de longo prazo, onde fica organizado todo o conhecimento: o conhecimento da língua, as experiências, convicções, hábitos etc.

Daí a importância de trabalhar a leitura de acordo com a cultura dos alunos para que vejam que o foco da prática pedagógica está na compreensão leitora e não de forma isolada, só na gramática ou só no vocabulário, os quais, possivelmente, de forma solta, perder-se-iam na memória imediata. Não que as duas não sejam importantes, mas é necessário integrá-las num todo, para, por meio do resultado, mostrar a língua inglesa como uma possibilidade de ampliação do conhecimento. Além disso, pode-se fazer com que os alunos tenham novas perspectivas de vida cultural, podendo exercer sua cidadania de forma crítica e reflexiva.

Para isso, é importante que as atividades de compreensão leitora se deem em três partes: pré-leitura, a que antecede a leitura; leitura detalhada e a pós-leitura. A primeira acionará o conhecimento de mundo ou prévio e de longo prazo, como apresenta (KLEIMAN; 2018) em relação ao texto que está prestes a ser lido, visando a uma interação maior do aluno com o texto, daí a importância de um texto dentro das práticas sociais do educando para que tenha capacidade de argumentar.

Esse momento acontece antes de o aluno ler o texto e dá-se com atividades preparadas para verificar as contribuições acerca do assunto que os aprendentes trazem. Pode ser feita uma discussão ou uma exploração da imagem, que geralmente representa o conteúdo do texto, ou um vídeo ou uma música ou uma conversa informal. O que importa nesse momento é o que motiva o aluno para participar do texto.

A segunda parte, de acordo com (KLEIMAN; 2018), é o momento em que se apresenta o objetivo do texto para o aprendiz, mostrando os comandos de leitura, o que ele identificará e o que fará com aquela leitura. Nessa etapa, começa uma procura, por parte do leitor, de acordo com seus conhecimentos anteriores acerca de tudo o que for relevante para a compreensão leitora. O texto sempre traz muitos caminhos, porém nem tudo está evidente e, por isso, são necessárias algumas inferências, as quais requerem uma leitura crítica, em que são feitos questionamentos e análises.

A terceira e última parte une os conhecimentos anteriores do aluno, que já foram acionados na atividade de pré-leitura, ao conteúdo do texto visto na segunda etapa da leitura. Vale ressaltar, mais uma vez, que o educador deve seguir alguns critérios na seleção do texto, por exemplo, o nível linguístico e o interesse pessoal do aluno e os objetivos da atividade proposta.

Nessa fase, o aluno parte do conhecimento já adquirido e consolida um novo e, assim, forma-se o ciclo da leitura. Esse novo, uma vez apropriado pelo aluno, em outras discussões ou situações de leituras, por sua vez, passará a ser prévio. É importante também que a leitura seja bem planejada para que os alunos adquiram o resultado objetivado pelo professor.

Um texto tem muitos “caminhos” (polissemia da linguagem); por isso, torna-se importante o direcionamento da leitura pelo professor, pois as subjetividades e as influências socioculturais dos estudantes atuarão nas escolhas desses caminhos de leitura.

Segundo (BARTHES; 1990, p. 32), “[...] toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros”. Sendo assim, a mediação é muito importante para que o professor alcance os seus objetivos de ensino; dessa forma, as atividades precisam ser bem

planejadas, devem estar de acordo com os objetivos e, como foi dito, no nível linguístico do aluno.

Além disso, é importante que estejam de acordo com a necessidade do aluno, como, por exemplo, textos curtos que envolvam uma situação em que se use as *Magic Words*, *Greetings*, as *Classroom Words* e a estrutura básica do verbo *to be*. Esses tipos de textos estão dentro dos interesses e das necessidades dos alunos, pois eles precisam cumprimentar uns aos outros e ao professor e, ainda, desculpar-se usando as regras de boa convivência dentro de sala de aula. Portanto, ao começar a interagir com essas frases curtas, eles podem se sentir seguros na competência linguística, o que lhes dará a certeza de que serão capazes de muito mais, bastando buscar saberes que serão necessários para o uso na vida diária.

A intenção é ensinar aos alunos o inglês, como demanda a BNCC (2017), por meio de uma compreensão verbal da língua inglesa como uma língua global falada por pessoas de diferentes países. Além disso, é preciso relacionar os conhecimentos desta disciplina não só com conhecimentos de conteúdos, mas também com técnicas de ensinamentos descontextualizados e descomprometidas com a formação crítica dos alunos, associando-as com as questões culturais que subjaz as várias formas de falar. Assim, integrar-se-á a língua inglesa com a sociedade, e outras diversas culturas, dando condições do aprendiz de produzir sentido e interagir com a língua de forma plena e consciente. Ademais, o importante é dar condições ao aluno de produzir sentido ao interagir e fazer uma leitura crítica da língua.

Dessa forma, pode-se começar a leitura de um texto pelos cognatos verdadeiros (palavras em língua inglesa com a grafia parecida com as da língua portuguesa e que possuam o mesmo significado). Em seguida, devem-se buscar as palavras em língua inglesa que já estão inseridas nas práticas sociais, como nomes de alimentos, marcas de roupas, nomes de eletrônicos, usos da internet, nomes de redes sociais, entre outros.

Na sequência, recomenda-se fazer um *Skimming* (leitura rápida, buscando a ideia geral ou assunto do texto) e, em seguida, o *Scanning* (leitura rápida que busca uma informação específica do texto), para identificar as informações solicitadas pelo professor nas horas da leitura em suas atividades e mostrar a função representacional que, para a Gramática do Design Visual, indica “[...] o que está sendo mostrado, o que supõe que esteja ali, o que está acontecendo ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados” (FERNANDES, 2011, p. 94).

Vale ressaltar, ainda, que, segundo (KLEIMAN; 2008, p. 27), “o mero passar de olhos pelas linhas do texto não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor no seu passado”. Por isso, um forte aliado para essas atividades de leituras são os gêneros

multimodais, devido aos múltiplos elementos semióticos incorporados em um só texto, o que facilitará todas as etapas de leitura. São textos bem acessíveis e facilmente encontrados nas mídias em geral, pois, com o avanço das novas tecnologias, o mundo se tornou multimodal. Essa multimodalidade dentro de um mesmo texto oferece a possibilidade de análise interpretativa, multiplicando as ideias entre o texto verbal (palavras) e o não verbal (imagens, movimentos, gestos, sons). Considerando sempre que

[...] no contexto específico de aprendizagem, com a utilização de recursos multimodais decorrentes de um processo natural da sociedade semiotizada em que estamos inseridos, o professor precisa ter consciência dos possíveis desdobramentos cognitivos no aprendiz. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 22)

Nesse excerto, a fala dos autores reforça que, ao inserir textos multimodais em sala de aula, por exemplo, uma mídia digital, que é um texto multimodal das práticas sociais do aluno, é preciso que o professor tenha consciência da estratégia usada durante o processo de leitura crítica e dos argumentos diante de um mesmo texto. Disso, surgirá uma relação dialógica com diferentes opiniões, pontos de vistas e interpretações, de acordo com o conhecimento de mundo de cada aluno.

Além do mais, os textos contemporâneos, por estarem em diversos meios de comunicação, são muito manuseados pelos jovens, mesmo que eles não saibam de que tipo de gênero se trata, por serem contagiados por diferentes linguagens que os compõem, como: grafia, som, vídeo, movimentos, imagens, os quais são relacionados diretamente com o texto verbal. As imagens normalmente servem para transmitir a mensagem geral desse texto de forma objetiva, além de despertar a imaginação e a criatividade de quem as vê, buscando o foco primeiramente para elas e, por isso, têm o poder de despertar atenção e, conseqüentemente, levar o leitor a buscar o texto verbal com o qual dialoga.

Outro fato importante é que os jovens querem estar atentos a toda essa informação de forma imediata, em tempo real. Como o suporte de transmissão é a rede social, geralmente a informação vem bem contextualizada com imagens e até áudios. Esse poder que as imagens têm nas informações multimodais prende o leitor ao texto e ao seu suporte por horas. Desse modo, “[...] o leitor surpreende a imagem em seus sentidos, ou em sinuosidade, porque ele mesmo é surpreendido por ela” (FERNANDES, 2011, p. 64).

Sabe-se que o lado positivo é que a imagem, com a capacidade de despertar a imaginação, torna-se penetrante e convidativa, ou seja, chama a atenção do leitor para qualquer tipo de texto, como observa (FERNANDES, 2011, p. 70),

[...] Diferentemente da linguagem verbal, na qual a ordem das letras, frases e palavras deve ser seguida de forma a completar determinado sentido, a leitura da imagem pode ter início em qualquer ponto, porque o leitor pode voltar, reler, seguir, ir à frente etc. A leitura pode ser realizada de acordo com os interesses de quem a faz. O leitor constrói sua própria narrativa. Dessa forma, as imagens têm sentido no jogo da leitura, uma vez que é o espectador que aciona seus mecanismos de representação, significando a imagem conforme sua experiência e seus processos individuais.

Em outras palavras, o leitor tem autonomia no ato da leitura. Numa prática de aula, o processamento da leitura se dá primeiro nas imagens, ainda mais quando se trata de jovens. Com base nas experiências desta professora-pesquisadora em sala de aula, pôde-se constatar a preferência por imagens, ao observar o uso de figurinhas, *emoticons* e *selfies*, que tanto fascinam os jovens, e que são recorrentes nas postagens mais curtidas em redes sociais com imagens bem focadas, inteligentes e criativas. Essa forte interação entre os alunos e as imagens, também comprovadas no gosto pelas *selfies*, possivelmente, garantirá a eficácia das propostas metodológicas que estão indicadas neste estudo.

Entende-se, ainda, que usar imagens nas práticas pedagógicas facilitará uma situação de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico, porque geralmente elas retratam situações concretas, passíveis, em seus diversos pontos de análises, de interpretações tanto positivas quanto negativas (valores, críticas) e marcadas por alguma ideologia, o que facilita chegar a uma visão global do assunto. Segundo (JOLY, 1994, p. 42),

O primeiro grande princípio a reter é sem dúvida [...] aquilo a que chamamos uma imagem é algo heterogêneo. O que quer dizer que ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro (de um limite) diferentes categorias de signos: imagens no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos: cores, formas, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também signos linguísticos, da linguagem verbal. É a sua relação, a sua interação, que produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar e que uma observação mais sistemática nos ajudará a entender melhor.

Assim, por meio das imagens, surgem as discussões sobre os diversos aspectos observáveis e analisáveis, para, no final, com a leitura das palavras, chegar aos aspectos conclusivos. Isso ocorre porque muitas vezes uma imagem possibilita reconhecer uma dada situação vivida anteriormente.

Vale dizer que, durante essas etapas de leitura, surgem diversos pontos de vista, e as diferenças entre esses pontos observados em uma imagem estimulam a capacidade de percepção dos discentes, tornando-os questionadores. Surgem, portanto, vários debates sobre os diversos tipos de desigualdades e preconceitos que podem estar subentendidos em uma imagem. Conforme (FERNANDES, 2011, p. 63),

[...] Os símbolos evocam também diferentes olhares e entendimentos diversos, pois mobilizam a subjetividade das emoções. Um mesmo símbolo pode suscitar excelentes

sensações num sujeito e péssimas em outro, mas ambos estarão amparados por uma realidade comum representada.

As imagens podem funcionar como estímulos e chamar a atenção do aluno, incentivando-o à aprendizagem, pois é um recurso comum da comunidade em que eles vivem, e sua significação permanece em maior parte subordinada a experiências do contexto sociocultural e ao conhecimento de cada um. Segundo (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 15),

[...] Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Assim, ao se depararem com a imagem como representação visual em forma de um desenho, gravuras digitais ou fotografias, os alunos farão uma conexão com as suas realidades por intermédio de uma imagem mental, por meio de lembranças ou por meio de algum conhecimento prévio. Pode-se ver isso, por exemplo, numa aula sobre *Family*, em que se pode contextualizar o tema da aula com um assunto recorrente da comunidade (discussões e/ou relação familiar) e usar, como recurso para essa aprendizagem fotos ou imagens de famílias da própria comunidade. Práticas como essas tornam-se muito importantes nas atividades de pré-leitura crítica, pois, a partir delas, numa preleção, pode-se anunciar o conteúdo, além de poder suscitar discussões sobre os pré-julgamentos.

Trata-se, portanto, de uma forma de ativar os conhecimentos prévios, o que é excepcional em uma leitura, conforme observado por (KLEIMAN, 2008). Vemos, assim, que as imagens estão presentes na comunidade ou até mesmo no ambiente escolar e ficam armazenadas na memória para, no momento oportuno, serem organizadas com novos significados. No próximo tópico, será enfatizado o letramento visual crítico com o arcabouço da teoria da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006).

2.4 LEITURA VISUAL CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Imagens estão em todos os lugares, sobretudo na comunicação e, por meio delas, aprendemos e internalizamos muitos conceitos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Eles argumentam sobre a necessidade e sobre a importância de se desenvolver uma técnica de análise que possibilite investigar como esses recursos visuais se integram, reproduzindo e construindo significados em diferentes contextos sociais.

Para que se consiga observar a função das imagens na sociedade, há a necessidade de interpretações. Pode-se identificar isso por meio da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994), que vem se preocupando com a função da língua em uso, ou seja, da língua viva em um contexto social. Essa visão possibilita a aplicação no processo de ensino-aprendizagem, porque, além de permitir uma análise estrutural da língua, faz uma verificação da sua função em determinado contexto.

A partir disso, Kress e Van Leeuwen (2006) acreditam que, assim como a linguagem verbal pode ser investigada à luz das teorias da Linguística Sistêmico Funcional, as imagens também o podem. Segundo (COIMBRA, 2008, p. 76), a LSF

[...] tem como um dos objetivos investigar a interface entre as funções sociais da linguagem na organização do sistema linguístico e todos outros modos semióticos com propósito comunicativo, inclusive a imagem.

Esses dois autores argumentam que é somente por meio de uma gramática linguística que se consegue descrever como as palavras se combinam, formando as orações e os textos. Portanto, os estudos dos modos não verbais e das imagens precisam de uma Gramática do Design Visual (GDV). Essa gramática deve conter um conjunto de categorias de análises que expliquem as imagens como um modo complexo, porque a significação dependerá de organizações internas (estrutura visual do texto), como cor, forma composicional; e externas (ligadas às representações sociais), as posições ideológicas, a análise do discurso, as dimensões sociais, as dimensões políticas e as dimensões comunicativas.

Isso acontece porque essa comunicação parte de uma base social, no sentido de que as imagens retratam a vida. Assim, as mensagens produzidas pelos alunos refletirão as peculiaridades caracterizadas pela vida social retratada ali. Segundo (BELMIRO, 1999, s.p), o letramento visual nada mais é do que a leitura competente das imagens nas práticas sociais.

[...] há um entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural que se bem exploradas favorecem a formação dos jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente.

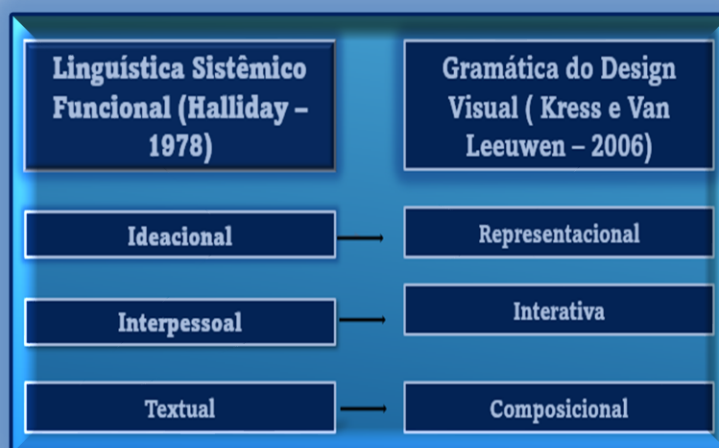
Como foi exposto, é comum o uso das imagens no ensino de uma língua estrangeira, porém, por vezes, é explorado de forma frágil. Hoje em dia, já é possível ter um olhar mais questionador à luz da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 02), que “trabalham a análise da imagem, pautada em teorias gramaticais, em especial, as metafunções da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday”. De acordo com essa proposta, o estudo das imagens se relaciona com a sua função na comunicação, procurando regularidades

para se entender de que forma ocorrem os diferentes modos da representação visual e das relações entre o texto imagético e o leitor. Esse estudo se dá por meio da descrição de estruturas composicionais comuns que se tornaram parâmetros na história da semiótica visual.

Assim, com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Halliday (1994), a GDV traz as seguintes metafunções para a leitura visual das imagens, segundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006): a função representacional (que descreve os participantes em uma ação), a função interacional (que descreve as relações socio-interacionais construídas pela imagem) e a função composicional (que combina seus elementos). Essas funções se subdividem e relacionam seus elementos, de forma simultânea ou não, mostrando que a leitura do código visual constrói relações interacionais e de significados de acordo com sua composição.

Observem na imagem abaixo que as ideias da GDV estão ancoradas na LSF:

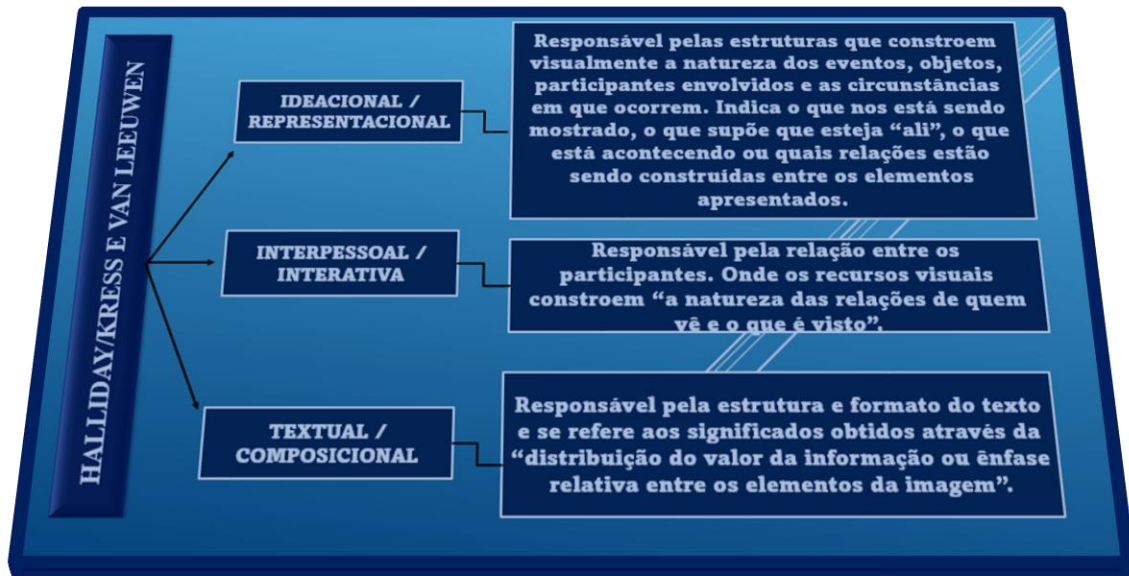
Figura 2 - Equivalência entre a Gramática Sistêmico Funcional e a Gramática do Design Visual



Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2026. (Adaptado)

Vejam os pontos de semelhança em que Kress e Van Leeuwen delinearam os significados em seu sistema representacional por meio das mesmas funções propostas por Halliday.

Figura 3 -Metafunções de Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (2006, 2021) (adaptado)



Fonte: Fernandes, 2011. (Adaptado)

Uma síntese das categorias principais de cada função da GDV pode ser vista na seguinte imagem:

Figura 4 - Adaptação da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (2006)



Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2006. (Adaptado)

Como se vê, a GDV apresenta categorias de análise para leitura das imagens, ou seja, uma categoria sistematiza a relação entre pessoas, objetos e contextos apresentadas nas metafunções. Para isso, as categorias são subdivididas em outras subcategorias para melhor compreensão da leitura e compreensão das imagens.

Dessa forma, acredita-se que a adoção de critérios de análise estabelecidos pela GDV de Kress e van Leeuwen (2006,2021) para a apreciação crítica de textos imagéticos possa auxiliar na interpretação dos *stickers*, pois as categorias elencadas pela GDV sugerem um percurso para a análise das imagens, no qual podem ser verificadas as escolhas composicionais dos autores. No tópico seguinte, terá uma explicação da metafunção representacional, que é o foco desta pesquisa.

2.4.1 Metafunção Representacional

A função Representacional é comparada com a metafunção Ideacional de Halliday (1994), a que tem a finalidade de representar as experiências do mundo onde se vive. Sendo assim, ela é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza e as circunstâncias dos eventos, dos objetos e dos participantes envolvidos numa composição imagética.

Essa metafunção é observada nas imagens por meio das ações e reações dos participantes retratados em uma imagem. Esses participantes podem ser pessoas, objetos ou lugares. Ou seja, nessa função, é descrita a sintaxe visual representada nas imagens, bem como a organização e a representação espacial de seus elementos. Desse modo, conforme a interação desses participantes e a maneira de como estão retratados em uma composição imagética, dividiram a metafunção em duas categorias: Narrativas ou Conceituais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021)

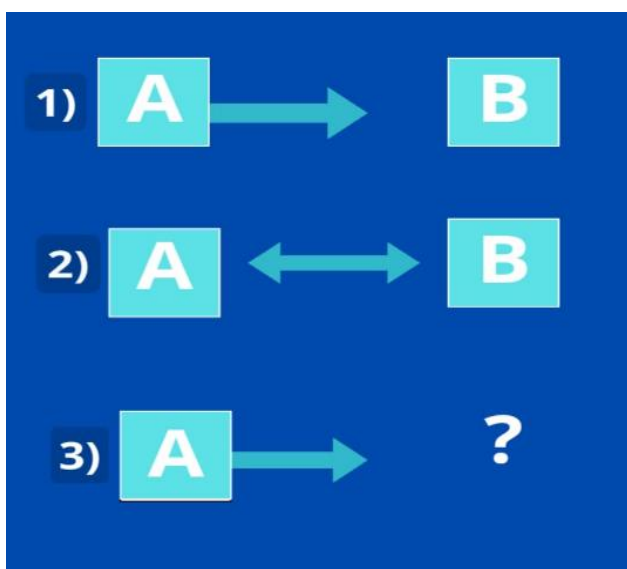
Nas representações narrativas, são expostas as ações ou reações entre os objetos participantes, sendo possível construir uma narrativa com elas. O texto pode ser uma narrativa quando mostra que a imagem está passando a ideia de uma ação, ocorrendo por meio da presença de vetores, que são traços/linhas imaginários e indicam as direções dos movimentos dos corpos e dos olhares dos participantes nas imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021 p. 55).

Dessa forma, de acordo com a quantidade de participantes e tipo de vetores, poderão ser percebidos alguns processos, tais como ação, reação, processo verbal e processo mental

(KRESS; VAN LEEUWEN, 2021). Assim, é o vetor que realiza o processo de interação entre dois participantes ou mais. Na Ação, o vetor é identificado pela direcionalidade dos movimentos dos corpos dos participantes, e na reação, ele é identificado pela direção do olhar.

Para facilitar a leitura e interpretação da narrativa em uma imagem, (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021) representam as relações entre os elementos visuais (A e B), onde A é o ator e B a meta (objetivo) da ação, por meio de linhas, setas e caixas, conforme ilustra a figura com os três exemplos a seguir:

Figura 5: Representação narrativa – Processo de ação



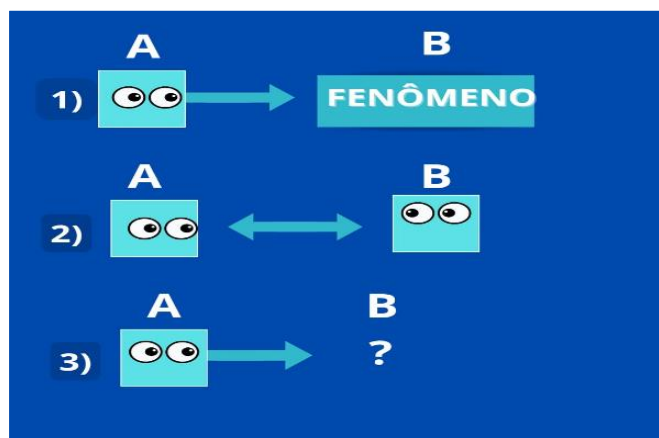
Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2021.

As linhas (os vetores) são traços imaginários e as setas, em suas pontas, indicam a direção dos movimentos dos participantes, que determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida. Os participantes de onde saem os vetores são chamados atores e estão representados pela caixa A. Os participantes, a quem a ação é feita ou está direcionada, são a meta, ou seja, o objetivo, e estão representados pela caixa B (KRESS e VAN LEEUWEN, 2021). Dessa maneira, a narrativa se dá por processo de ação (movimento) ou de reação (direção do olhar).

O processo de ação poderá ser de três tipos: transacional unidirecional, transacional bidirecional e não transacional. Ação transacional unidirecional (exemplo 1) - alguém realiza a ação em alguém (meta), pois haverá dois participantes ou mais. Ação transacional bidirecional (exemplo 2) - as ações são realizadas simultaneamente, pois são interatores, que ora comportam-se como ator, ora como meta. Ação não-transacional (exemplo 3) - alguém realiza a ação, mas não aparece a quem, pois há apenas um participante.

A seguir é esboçado um esquema do processo de reação.

Figura 6 – Representação narrativa - Processo de reação



Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2021. (Adaptado)

O processo de reação poderá ser: unidirecional transacional, bidirecional e não transacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021). A direção do olhar dos seres representados na imagem sugere a ação de olhar. Aquele que olha é o reator e o alvo do olhar é o fenômeno. A linha imaginária, o vetor, indica a direção do olhar e é representada pelas setas, como os exemplos na Figura 6.

Reação transacional unidirecional (exemplo 1): alguém (reator) realiza a ação de olhar algo (fenômeno) que está na imagem, ou seja, a linha imaginária do olhar é o que conecta os dois. Nesse exemplo, o alvo do olhar também pode ser o leitor observador (FERNANDES, 2011).

Reação transacional bidirecional (exemplo 2): As linhas dos olhos conectam dois interatores que olham um para o outro simultaneamente. Assim, ambos desempenham os dois papéis, ora reator, ora fenômeno.

Reação não-transacional (exemplo 3): não é possível identificar o alvo do olhar do reator, porque a linha imaginária do olhar parte do reator (o que pratica a reação de olhar), mas não identificamos o fenômeno (ser ou coisa olhada), como no exemplo 2.

Essa categoria narrativa e duas de suas subcategorias ação e reação são discutidas nas análises dos *stickers*, que estão expostos na sequência didática em anexo.

Outros tipos de vetores podem ser encontrados em balões de fala e balões de pensamentos, processo verbal e processo mental respectivamente.

Processo verbal: Refere-se a aquilo que é dito dentro de balões, que podem ser de fala e de pensamento. Quando se utilizam balões de fala, o processo é verbal e aquele que diz é o dizente e aquilo que se diz é o enunciado. O vetor é formado pela cauda do balão de fala que conecta os dois participantes o locutor (dizente) e o enunciado com uma mensagem verbal contida no balão de fala.

Processo mental: Quando se utilizam balões de pensamento, o processo é mental, e aquele que pensa é o experienciador e aquilo que se diz é o fenômeno. O vetor é formado pela cauda da bolha de pensamento que conecta sentido com o fenômeno contido dentro da bolha. Observem a imagem:

Figura 7 - Representação narrativa – Processos mentais e processo verbais



Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2021. (Adaptado)

Então, para identificar um processo verbal ou mental em uma imagem, é necessário localizar um balão de fala, como a primeira imagem da figura, ou um balão de pensamento, como a segunda imagem da figura acima.

Nas representações conceituais, não se percebe a presença de vetores, pois não há presença de participantes executando ações ou reações. As representações conceituais descreverão quem são os participantes que estão sendo representados em termo de classe, estrutura ou significação. Dessa forma, (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) organizam em três processos: classificacional, analítico e simbólico.

O processo classificacional descreve participantes que se apresentam em um grupo, definidos por características comuns a todos os sujeitos classificados, assim, são julgados como pertencentes à mesma classe ou ao mesmo grupo.

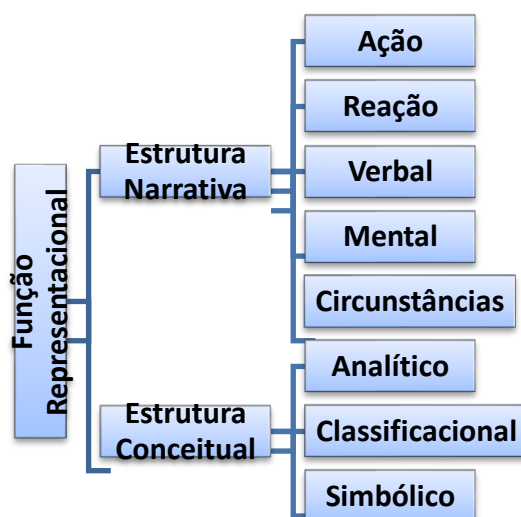
O processo analítico se relaciona através de uma estrutura que associa a parte e o todo. Nesse processo serão identificados dois participantes: um portador (o todo) e diversos atributos possessivos (as partes); além disso, os atributos possessivos podem ser estruturados quando apresentam descrições sobre suas partes, e desestruturados quando não especificam a relação entre a parte e o todo.

O processo simbólico é representado pelos próprios atributos, algo que descreva sua identidade por meio de atributos que chamam atenção do leitor, como: tamanho exagerado, escolha das cores, da iluminação e do posicionamento.

O processo simbólico pode ser atributivo e sugestivo. No processo simbólico atributivo, há a presença de um portador, o participante cujo significado ou identidade é definido na relação apresentada e um atributo simbólico, o que representa o significado ou a identidade por ele mesmo. Tudo isso é realçado por meio do foco e do posicionamento em uma imagem. No processo simbólico sugestivo, há apenas um participante; o portador e seu significado simbólico são estabelecidos mediante a mistura de cores, acentuação da luminosidade ou suavidade do foco, ou seja, a característica principal do participante é a falta de detalhes. O significado atribuído geralmente é formado por uma tonalização ou iluminação, que faz com que o participante apareça, muitas das vezes, como um contorno ou uma silhueta (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021).

A seguir, a estruturação do recorte no diagrama geral das categorias e subcategorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006, 2021), no que tange à Função Representacional:

Figura 8 – Metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (2021)



Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2006. (Adaptado)

O quadro sintetiza as categorias e subcategorias da metafunção representacional – narrativa, propostas por Kress e van Leeuwen (2006; 2021) e que servem de parâmetros neste trabalho, no que tange ao arcabouço da leitura crítica nas análises dos elementos presentes nos *stickers* das atividades do Produto Educacional.

As categorias de ação e reação foram escolhidas por possibilitarem uma leitura visual crítica das narrativas das imagens. Esses processos e suas análises constituem uma possibilidade para o desenvolvimento do letramento visual crítico dos aprendizes. Segue uma síntese das categorias e subcategorias exploradas neste material.

Quadro 1- Síntese das categorias e subcategorias da metafunção representacional

Categorias	Subcategorias	Participantes	Significado	Vetor
Processos de ação	Transacional unidirecional	Ator e meta	Análogo ao verbo transitivo: Verbo e seu objeto (meta)	Há um vetor (linha imaginária) entre o ator e a meta.
	Transacional bidirecional	Ator e meta (inter-atores)	Um participante é ator do outro e vice e versa.	Há dois vetores simultâneos partindo em direções contrárias.
	Não-transacional	Ator	Análogo ao verbo intransitivo: Verbo não precisa de complemento.	Há um vetor partindo do ator em direção a uma meta não identificada.
Processo de reação	Transacional unidirecional	Reator e fenômeno	O reator observa, olhando o fenômeno	Parte da linha do olhar do reator em direção a um fenômeno.
	Transacional bidirecional	Reator e fenômeno	Um participante é reator do outro e vice e versa.	Há dois vetores simultâneos partindo da direção do olhar do reator e do fenômeno. (Um olha o outro).

	Não-transacional	Reator	O reator observa nada.	Parte da direção do olhar do ator para o nada.
Processo verbal	---	Dizente enunciado	Diálogos em balões	Formado pelo rabicho de balão de fala.
Processo mental	----	Experienciador e fenômeno	Conteúdo de balões de pensamento	Formado pelo rabicho de balão de pensamento.

Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2021. (Adaptado)

Nessa pesquisa propõe-se trabalhar o *sticker* por meio de uma leitura interpretativa, podendo-se investigar como os alunos desenvolvem o letramento visual crítico em aulas de Língua Inglesa e como poderão se apropriar do uso da GDV. É possível, por exemplo, ler com os alunos frases ou pequenos textos presentes nas figurinhas (*stickers*), sem necessariamente dizer-lhes que se está ensinando a ler criticamente. Para isso, pode-se solicitar, na hora da leitura, a interpretação, ou seja, o entendimento do contexto dos elementos de composição, das imagens e de uma palavra desconhecida (para a qual se pode usar um dicionário ilustrado ou até mesmo um *on-line*).

Isso é ensinar que ler e entender é criticar, é pesquisar; é acionar o código da linguagem e da imagem preconizados por (HALLIDAY; 1978) e (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) de forma concomitante, para chegar ao significado do texto, como indicam “as metafunções ideacional/representacional, interpessoal/interativa e a textual/composicional” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006,2021). E é nesse sentido que o objetivo desta pesquisa é apresentar uma sequência didática para o desenvolvimento do letramento visual, indicando caminhos para a leitura e interpretação de textos multimodais. Acredita-se, assim, que os educandos poderão deixar de ser meros consumidores e passarão a ser bons entendedores, construtores e propagadores desse saber. Pretende-se alcançar esse objetivo com a elaboração de um roteiro didático para trabalhar os *stickers*.

Isto porque o ensino de língua inglesa deve estimular a criticidade a fim de formar leitores com habilidades de compreensão textual, além da mera decodificação e identificação de informações explícitas e implícitas. Prática também fundamental para as demais disciplinas da grade curricular e para que os alunos se apropriem de uma educação para toda a vida. Não se trata de formar leitores de incontáveis livros, ao contrário, significa ensinar a ler criticamente.

Precisa-se pautar o conteúdo dentro da necessidade e do contexto do aluno, pois, de acordo com (FREIRE; 2018, p. 132), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Logo,

cada aula deve ser planejada para ele, pois “o diálogo é algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos e, a partir dele, progridem e se tornam seres humanos”. Dessa forma, é essencial que o diálogo seja utilizado como uma estratégia para fazer dos alunos parceiros do professor e criticamente comunicativos, porque, a partir do diálogo, ter-se-á a oportunidade de pensar juntos sobre o que os alunos já sabem, sobre o que eles ainda não sabem e até mesmo sobre o que julgam saber. Somente após essas descobertas será possível seguir com o descobrimento do conhecimento e sobre como utilizá-lo para atuar criticamente na própria transformação e na mudança da comunidade.

2.4.2 O ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa

É observável que as orientações apresentadas pelos documentos oficiais da educação nacional, os quais regem o ensino da Língua Inglesa no Brasil, evidenciam o desenvolvimento da linguagem como um artefato imprescindível no mundo contemporâneo para o desenvolvimento de habilidades e competências com vistas à formação pessoal, acadêmica e profissional dos aprendizes. Entretanto, há fatores desfavoráveis a essa prática, dentre os quais, tem-se a pequena carga horária, a falta de materiais didáticos, o ensino descontextualizado e os vários fatores de autoexclusão dos alunos.

Além disso, é do conhecimento de todos os professores atuantes em escolas públicas a verdade sobre a carga horária em vigor, em que não há tempo suficiente para que se possa ensinar todas as habilidades, tais como leitura, escrita, oralidade etc. Do mesmo modo, há, muitas vezes, a escassez de materiais fundamentais para um ensino simultâneo das habilidades, a exemplo dos audiovisuais, como televisão, computador, aparelho de som etc.

Ademais, pode-se encontrar certa persistência em um ensino regado por temas descontextualizados, em geral, vazio de dinamicidade e criatividade, métodos presos a instruções sistematizadas em meras reproduções e memorizações desses conteúdos. Sabe-se que o conhecimento deve ser construído em parceria com o aluno, ajudando-o a percorrer de forma reflexiva todos os esquemas referenciais, conduzindo-o ao entendimento de um determinado conhecimento. Dessa forma, “aprender uma língua estrangeira seria subverter e transgredir padrões” (SILVA; SCHEYERL, 2009).

Uma possibilidade para minimizar a descontextualização das lições é ensinar os tópicos a partir de fatos históricos e da necessidade cultural do aluno, ou seja, o ensino de leitura e interpretação de textos à sua volta. Isso pode ser estimulado por meio dos gêneros multimodais que integram conteúdos inseridos em uma prática social e têm o poder de multiletrar os

escolares. Dessa forma, esses alunos não serão só capazes de produzir textos verbais, mas também os visuais, auditivos e audiovisuais.

Ademais, podemos observar alguns artifícios de autoexclusão que adentram a classe, quando os alunos exteriorizam preconceitos por meio de comuns indagações como estas: “Inglês para quê, professora, se na escola pública não se aprende inglês, só no cursinho?”, “... se nunca iremos sair do Brasil?”, “... se meu irmão e/ou primo estudaram quatro anos e não sabem nada” e “... se não sabemos nem o português, imagine o inglês.”. Nessas situações, o educador precisa inserir esse aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve entender que o ensino é um direito constitucional e sua garantia vem expressa nas leis que regem a educação. Não se pode deixar que a visão ingênua do senso comum impeça que os alunos abracem essa oportunidade e que esse direito vire utopia. Para isso, o docente precisa de uma prática que desconstrua esses conceitos. Segundo (LEFFA; 2009, p. 114-115), o professor de Língua Inglesa,

para ser incluyente, ou seja, trazer o aluno para o meio do ensino-aprendizagem e desfazer essas crenças negativas em relação à aprendizagem, precisa levar em conta três aspectos no fazer pedagógico: o saber, o desejo e a ação.

Ao saber que o desejo de aprender é inato ao educando, é necessário que o docente não deixe essa aptidão se desvanecer. Para isso, entretanto, é necessário o desejo de se satisfazer como professor, de cumprir o seu papel de educador progressista, de modo que não destrua essa capacidade, inerente aos discentes, de aprender e, sim, que reforce, fortaleça e seduza cada vez mais, mesmo sabendo da falta de recursos e de sua desvalorização perante o *status quo*. Com vistas aos fatos mencionados, para que esses jovens tenham expectativas positivas acerca do ensino da Língua Inglesa, é fundamental uma prática mais alinhada aos avanços didático-pedagógicos contemporâneos. Essa será a força que moverá o ensino e a aprendizagem, ampliando o anseio do aprendiz.

Para que isso aconteça, o professor deve estar alinhado com uma prática pedagógica que possa explorar melhor os limites da grade horária (trabalhando as habilidades almejadas pela BNCC em um único texto), diversificar os conteúdos, envolvendo contextos culturais e ampliar as possibilidades de estratégias para que os alunos consigam alcançar os objetivos de ensino da língua. Isso os ajudaria a se apropriar do ensino, usando-o como ferramenta para transitar entre as diversas culturas e enxergando reais significados e funcionalidades da língua inglesa na própria vida. Diante disso, pensou-se em um projeto de uso de *stickers* por meio de uma sequência didática no ensino de inglês com vistas ao desenvolvimento e ao letramento visual crítico.

2.4.3 O gênero *sticker* nas aulas de Língua Inglesa

Com base na premissa de que a imagem é um texto e de que ler uma imagem não é simplesmente vê-la, mas interpretá-la, define-se que, para este estudo, serão selecionados e elaborados textos em que o enunciado verbal e a imagem se apresentam como desafios de leitura dos alunos. Entende-se que a comunicação é a base para as interações e as relações humanas, e que hoje, com a globalização e o crescimento da tecnologia, não só se estima a comunicação verbal, mas também a visual. Diversas formas práticas de se oferecer a informação e contactar o outro sofreram transformações na era moderna e, assim, entra-se na era digital.

Por conta disso, as formas de comunicação tornaram-se mais dinâmicas e atrativas. Ambientes digitais de relações sociais, como o *chat*, o qual, segundo algumas pesquisas, é um dos principais meios de comunicação das redes sociais nos dias de hoje, passaram a disponibilizar diversas ferramentas consoantes com essa atualização da comunicação, dinâmicas e atrativas e, além disso, com conteúdo.

Assim, é por meio desses canais que as pessoas trocam mensagens com os amigos, com os familiares e com os professores, enviando seus trabalhos, entre outros. Nesses ciberespaços, não há somente textos verbais, são recorrentes os não verbais, como: imagens, gestos, movimentos, cores e sons, o que intensificou o uso de textos multimodais. Dessa forma, segundo a pesquisa de (LEMKE, 2010), no âmbito dessa transformação social, novos gêneros surgiram ou se transformaram para suprir as expectativas da modernidade, principalmente para os recursos de ambientes virtuais utilizados nas redes de comunicação sociais, como os *emoticons*, memes, *gifs* e *stickers*.

Como o recurso das imagens é muito importante para as aulas de Língua Inglesa, o educador percebe, devido a toda essa transformação nos canais de comunicação, a necessidade de diferenciar o ensino, trazendo algo inovador para a sua prática docente. Nesse sentido, o gênero digital *sticker*, objeto do presente estudo, pode servir como suporte para aulas e ser criado pelos alunos, dentro de sua própria realidade e de seu próprio contexto.

Em geral, os textos veiculados nesse gênero remetem a expressões idiomáticas e a ideias comuns do dia a dia, traduzíveis para a língua portuguesa sem perder muito de seus efeitos de sentido originais. Dessa forma, vê-se que os *stickers* são a junção do verbal, do não verbal e dos contextual, os quais se complementam e emanam não só humor, mas também crenças,

ideologias e pré-conceitos, passíveis de análise crítica tanto dos textos e contextos sociais, como também da composição das imagens.

Acredita-se que esses textos vieram para revolucionar novas formas de comunicação da população, porque são figurinhas com uma gama de intenções subentendidas, como humor (piadas), deboches, ideologias (escolhas religiosas, políticas), sentimentos (amor, ódio, raiva) e ofensas (preconceitos). Assim, para entendê-las, será preciso uma análise contextual e situacional da mensagem e de onde ela está inserida, além de uma análise crítica e reflexiva, questionando-se o porquê, o como e o para quê está representada daquela forma. Também será preciso verificar se a mensagem interage com o leitor e porque foi composta daquela forma, analisando-se a posição da imagem, as cores das figuras, ou, ainda, se as sentenças estão relacionadas com o contexto, levando em conta que “uma imagem vale mais do que mil palavras” - *One Sticker is a Worth a Thousand words*.

Além disso, por meio da cultura dos *stickers*, cria-se diálogos sobre qualquer assunto. Como são muito encontrados nas mídias digitais, os adolescentes acabam por lê-los com frequência. Segundo algumas leituras, as formas diferenciadas desse gênero têm tido grande popularidade, como indicam os *downloads* e os aplicativos que servem para criá-los. Dessa forma, faz-se necessário entendê-los. Para isso, o educador pode começar sua aula falando sobre a origem do gênero, que, segundo (CORDEIRO; CORREIA, 2008, 2009), surgiu na década de 1990 como uma arte urbana ou manifestação artística pós-moderna (*Sticker art*) e que, nessa época, um estudante de design gráfico, Shepard Fairey, começou a propagar figuras que até hoje são conhecidas como *Obey*, nos Estados Unidos.

Esse estudante colocava a imagem do lutador André René Roussimoff ou André, *the Giant*, um dos maiores ídolos que a luta americana já teve, no *sticker*. Além disso, agregava a palavra *OBEY*, que significa obedeça. O termo *sticker*, do inglês, significa etiqueta adesiva com imagem ou mensagem para colar em livro, arquivo, janela de carro etc., de acordo com o *Oxford Advanced learner's dictionary*. Assim, ao produzir um sticker,

O artista deve ousar, porém o seu discurso deve ser compreensível, passível de ser percebido, contextualizando a arte de acordo com a época. É a partir de um processo versátil e reflexivo que a arte tende a se confirmar com uma linguagem na qual o homem codifica sua visão de mundo e suas inquietações. (CORDEIRO; CORREIA, 2008, 2009, p. 177)

Destarte, os *stickers* são criados com a intenção de transmitir uma mensagem na qual o criador expõe gostos, ideologias, propagandas, questões político-partidárias com um simples pedido de obediência ou um “sigam-me!”. Quando usados em suportes físicos, destacam-se

sobre páginas de livros, portões, muros, vidros de carros e, no ambiente virtual, podem viralizar como figurinhas digitais. Tanto em um quanto em outro, elas reforçam ou ressignificam o local físico ou do ciberespaço, o que pode ser reiterado à luz de (CORDEIRO; CORREIA, 2008, 2009, p. 178),

Quando colados, os stickers passam uma mensagem direta, variando do aspecto estético e poético da arte ao inconformismo crítico, abordando e dialogando com vários conceitos. Resultantes da vivência cotidiana, essas intervenções urbanas apresentam formas, cores, texturas, conteúdos, visões de mundo e universo imaginário [...].

Nota-se que esse gênero digital não surgiu agora. Como já mencionado anteriormente, a partir do advento da modernidade tecnológica, diversas práticas e realizações sociais escritas no passado vêm sofrendo constantes modificações. Dessa forma, a mudança nas formas de comunicação trouxe mais dinamicidade, versatilidade e atratividade, o que certamente desperta a curiosidade dos alunos. Além do mais,

[...] esses gêneros oferecem vantagens pedagógicas, no sentido de que os educadores podem extrapolar, tornando os alunados também produtores de conhecimentos a partir dessas novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando com seus alunos essas novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas reprodutores de conhecimento. (ROJO, 2013 p. 138)

Vê-se que os *stickers*, na prática pedagógica, poderão servir como um gênero-suporte para o desenvolvimento do letramento, pois, à medida que a aprendizagem ocorre, os educandos deixarão de ser apenas consumidores e passarão a ser também produtores de textos, sabendo empregar multimodalidades como som, movimento e o seu próprio estilo, ao invés de pegar uma figura pronta. O aluno poderá até criar um avatar de si mesmo. Segundo o dicionário Michaelis on-line, avatar é o “processo de transformação de uma coisa ou pessoa na aparência, na forma, no caráter etc.; metamorfose, mutação, transfiguração”, o que já expressa sua personalidade, ao expor algo caracterizando suas ideologias.

Diante disso, acredita-se que, por detrás dessas figurinhas personalizadas, virão histórias de vida, saberes, visão religiosa, orientação sexual, gostos, culturas locais, o que não pode ser de jeito nenhum rejeitado pela escola. Esses elementos são oportunidades de reconhecer o contexto de vida dos discentes, o que facilitará as escolhas dos argumentos e os conteúdos utilizados em sala de aula.

Além disso, o autoconhecimento facilitará o conhecimento do outro, pois a expressividade imagética e multimodal a ser evidenciada nos textos será passível de uma leitura

crítica com discussões e questionamentos. Acerca dessa abrangência de leitura, entende-se que se trata de uma possibilidade de promover a equalização social, pois,

Em um país com milhões de analfabetos como o Brasil e de concentração de renda absurda, os acessos e posicionamento crítico em relação às diversidades que compõem nosso atual período histórico-cultural precisam adentrar a escola, principal agência de letramento de nossa sociedade. É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferença. (ROJO, 2013, p. 58)

A diversidade de possíveis ideias nesse gênero propiciará atividades de leitura visual crítica. Desse modo, é imprescindível levá-lo para a sala de aula, envolvendo as produções com as quais o aprendiz possa ter contato com o mundo fora da escola. Assim, tanto os professores quanto os alunos estarão engajados em atividades de leitura e escrita mais próximas das atuais demandas da sociedade na qual estão inseridos.

Além de ter um caráter multimodal, segundo (CARMELINO; 2020, p. 10-11), os *stickers* ainda podem ser considerados um

[...] gênero epidítico, e as pessoas são como auditórios, que quanto à forma de atuação, o auditório mostra que concorda ou discorda, que gosta ou não de algo. Como o papel de espectador do auditório é aprovar ou reprovar – pelo ato de louvar, elogiar, exaltar, enaltecer, gabar, falar bem, ou pelo ato de criticar, censurar, repreender, vituperar, vilipendiar, admoestar –, o epidítico exerce profunda influência, visto que busca modificar ou reforçar o quadro dos valores sociais vigentes, sejam eles vistos como virtudes, sejam como vícios.

Como se vê, é um gênero forte, contemporâneo, com marcas da atualidade e incentivador do pensamento crítico, o que poderá atrair uma tempestade de opiniões e colocar a classe em ação.

Além da incorporação do conhecimento da vida social e suas transformações que se efetivam em uma produção expressiva e/ou em uma leitura crítica, o *sticker*, como uma prática social, está associado a sentenças ou a palavras que expressam o mundo. Essas expressões podem ser propagadas tanto de forma estática, estampadas em objetos, como canecas e blusas, como de forma dinâmica no ciberespaço, como no *WhatsApp*, *e-mail*, *Instagram*, entre outros. Além disso, há sites voltados para a personalização de imagens como, por exemplo, o *Facebook*, e aplicativos como, *Bitmoji*, *Mirror*, *Sticke.ly*, *Sticker make* e outros.

Dessa maneira, trabalhar com *sticker* será proveitoso pelos seguintes motivos: primeiro, porque se trata de um texto multimodal por excelência, construído por pelo menos palavras e imagens, pois em um *layout* na *web*, é possível agregar som, movimento e traços

personalizados. Em segundo lugar, porque é um gênero com ampla circulação - física: em veículos automobilísticos, nas casas, em estampados de roupas e virtual: *chats*, blogs e tantos outros ambientes da internet. O terceiro aspecto relevante é que o *sticker*, geralmente, resulta de um esforço criativo e artístico.

Mas, é importante ensinar a ler os *stickers*? Sem dúvida. De acordo com (CARMELINO; KOGAWA, 2020, p. 172), “[...] a interpretação dos *stickers* requer recuperar de forma intertextual, enunciados, situações e/ou fatos, comumente veiculados na mídia, que motivam sua criação”. Portanto, o ensino da leitura do gênero multimodal *sticker* pode mostrar excelentes resultados em relação às habilidades de leitura.

Muitas vezes, as regras de como formar e de como usar a língua são escritas no quadro. Os aprendizes copiam, fazem inúmeras atividades de forma decorada, porém nada assimilam e, na hora de colocar em uso, na prática de fala ou escrita da língua inglesa, não obtêm sucesso na comunicação. Isso pode desestimular o aprendizado, pois, como não conseguem utilizar o idioma na vida, não conseguem enxergar a funcionalidade da disciplina e, desse modo, evadem-se mentalmente da aula.

Defende-se, ainda, que ensinar a língua inglesa por meio do gênero multimodal *sticker* permite considerar a gramática como algo que tenha vida, dinâmica, processual e situada em situações de comunicação reais; o que é diferente do método tradicional de ensino, no qual ela aparece de forma estática e esvaziada de sentido. É preciso, no ato de ensinar uma língua, prestar atenção sobretudo no uso e não apenas em regras ainda distantes do conhecimento dos educandos.

Junto a sentenças contextualizadas nos *stickers*, a língua não se mostrará de forma isolada e, sim, num todo, de uma forma diferenciada em que os alunos possam vê-la com mais sentido e praticidade, por exemplo, com as sentenças abaixo:

- *Magics words: Thank you very much! Sorry, I am late! Excuse me! Please! Pardon me, please! Can/ May I help you? I am sorry! You are welcome!*
- *Greetings: good morning! Good afternoon! Good evening! Good night! Have a wonderful/lovely/nice day! What is your name?*

Vê-se, pelo exposto, que são frases que, em suas formas equivalentes em português, fazem parte dos usos do cotidiano. Num todo constituído pelo *sticker*, poderão ser interpretadas junto às propriedades de seu design visual e dentro do contexto de sua produção. Assim, pode-

se trabalhar a pronúncia, a análise do contexto etc., sem a necessidade de ensinar a gramática de forma isolada. Enfim, trata-se de unir a gramática ao uso.

Conforme o livro didático *Way English for Brazilian Learners* 6º ano – Ensino Fundamental Anos finais, obra adotada pela pesquisadora na escola em que atua como professora regente, encontram-se os seguintes conteúdos de Língua Inglesa do 6º ano (TAVARES; FRANCO, 2017):

- *Singular, plural, imperative.*
- *Noun, verb, adjectives, preposition.*
- *Sentence, word order, structure.*
- *Definite article and indefinite article.*

Além disso, veem-se também as *rules* para:

- *The present simple, how to form and use it.*
- *The present continuous, how to form and use it.*
- *Simple Present, present continuous.*
- *The past simple, how to form and use it.*

Entende-se que as atividades podem ser preparadas, levando-se em conta a situação específica da vida diária, como em um diálogo com amigos, na família, no restaurante, nas experiências de vida e na necessidade cotidiana do aluno, sem que seja preciso falar em termos técnicos. Além disso, são atividades que pretendem levar o aluno a refletir se determinado uso caberá melhor ou não em uma determinada situação. Isso tudo sem pensar em uma gramática fragmentada, sem afastar os alunos. Dessa maneira, pode-se analisar o significado da sentença ou do texto, comparando-o com a língua materna, verificar o contexto em que está inserido e o uso, e se está apropriado ou não. Essas reflexões poderão levar ao desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos aprendizes.

3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o caminho trilhado no percurso desta investigação, de forma que o leitor compreenda melhor a construção do produto a partir dos dados que foram coletados. Primeiramente são relatados o tipo de pesquisa e o contexto no qual ela foi realizada. Depois, são descritas a instituição de ensino, a turma e os participantes deste estudo, incluindo os critérios de inclusão e de exclusão na pesquisa, além da descrição do instrumento de coleta de dados e a descrição das etapas da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa utilizou a análise qualitativa de natureza básica e de objetivo exploratório, seguindo alguns princípios da pesquisa-ação (GIL, 2010, p. 41). Este tipo de pesquisa aplica-se ao presente trabalho na medida em que “procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar um resultado prático” (GIL, 2010, p. 42). Assim, teve um caráter participativo com uma análise qualitativa por “[...] valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos [e] articulá-los com a teoria que fundamentará o projeto [...]” (MINAYO, 2017).

Considerando a relevância desses dados qualitativos, por serem aspectos de uma realidade, caracterizam-se como imensuráveis, e o que ocorreu no cenário desta pesquisa pode não ocorrer em outros cenários de natureza básica (GIL, 2010). Além disso, por apresentar um caráter participativo, tem um objetivo exploratório, que, segundo (GIL, 2010), objetiva proporcionar “familiaridade com o problema, maximizando o conhecimento do pesquisador [...]”, ou seja, o estudo partiu de uma situação com pouco estudo anterior a respeito, aumentando o conhecimento da pesquisadora que, até então, não possuía conhecimento suficiente sobre o assunto. Ademais, o estudo pode servir para fomentar novas pesquisas.

Opta-se, neste estudo, por adotar princípios da pesquisa-ação que, segundo (THIOLLENT, 1986), é

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como se vê, a pesquisa-ação envolve um entrosamento do pesquisador com os participantes (pessoas envolvidas no problema). No caso desta pesquisa, os participantes foram

professores de inglês que atuam na educação básica, do Ensino Fundamental II, sendo proposta uma avaliação para validação por pares.

A pesquisadora, como professora regente em atuação, atuou no planejamento e na elaboração de uma sequência didática (SD) - (ver Apêndice A) com o uso de *sticker* no ensino da Língua Inglesa para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Desse modo, a pesquisa foi organizada em duas fases de coleta de dados: na primeira fase, previamente à aplicação da SD, será feito um questionário (ver Apêndice B) que “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Posteriormente, em uma segunda fase, será aplicado o material em sala de aula para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, anotações serão feitas para o diálogo com os educandos durante os encontros, além das atividades da sequência didática que serão aplicadas.

Os questionários foram escolhidos por se adaptarem à natureza da pesquisa e pela vantagem de se conseguir alcançar mais pessoas com respostas rápidas e precisas. Ademais, o participante teria tempo para responder em um horário que lhe fosse mais favorável, tendo a possibilidade de serem disponibilizados *on-line*. A pesquisa ficou sob confidencialidade, em que outras pessoas não puderam saber que professor está participando. Ademais, as informações coletadas foram acessadas somente pelos pesquisadores. Ninguém mais terá acesso a elas e o nome e a imagem do professor participante não foram expostos.

Quanto ao formato das questões, foram escolhidas perguntas fechadas e semifechadas, porque, segundo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 2001), “[...] são alternativas fixas [...]”. Os informantes, na primeira questão, puderam optar pelo “sim” ou pelo “não”; na segunda questão, além dessas opções, acrescentavam alguma resposta que não estivesse presente nas opções, garantindo, dessa forma, um índice de devolução maior do que as questões abertas, além de maior facilidade na análise.

O procedimento de participação dos docentes consistiu em observar todos os aspectos de apresentação da sequência didática, tais como: organização, redação, clareza linguística, adequação da bibliografia indicada, originalidade, inovação, e a possibilidade de interesse do aluno, ou seja, se estavam relacionadas com a sua realidade e se os conteúdos abordados compõem o currículo de Inglês do 6º ano do Ensino Fundamental II. Depois, responderam ao questionário disponibilizado *on-line* pela pesquisadora com objetivo de validar o produto.

A fim de validar a SD, foram utilizados dois tipos de técnicas, sendo uma delas o *Snowball* (bola de neve), que segundo (VINUTO, 2014, p. 205)

[...] é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão do tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos subsequentes.

Dessa maneira, a coleta de dados foi feita por amostragem para professores de Língua Inglesa da rede regular de ensino do 6º ano do Ensino Fundamental II, os participantes iniciais. Na técnica de *Snowball*, esses participantes iniciais também podem convidar novos participantes, que podem ser professores, colegas de trabalho da rede regular de ensino para participarem também da pesquisa, os quais, por sua vez, têm a possibilidade de convidar novos participantes e assim sucessivamente. Segundo (WHA, 1994 *apud* BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 332), assim sucederá “[...] até que seja alcançado o objetivo proposto (ponto de saturação)”. Wha define que o ponto de saturação é atingido quando novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa.

Utilizou-se também a técnica da validação por pares, que consiste na submissão para a análise da SD por professores revisores que são especialistas na área acadêmica dentro do mesmo segmento de ensino (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011). Essas técnicas foram escolhidas pela facilidade de coletar dados, pelo baixo custo e pela possibilidade de se fazer a coleta pela rede social, aproveitando todo o potencial de ampliação do contato e da interação que a internet e as novas tecnologias facultam na atualidade.

Ao terminar a coleta de dados, os dados qualitativos foram organizados, tabulados, analisados, discutidos e refletidos por meio da análise do conteúdo (AC), (BARDIN, 1977). Devido ao escasso tempo para a realização da implementação da SD, essa proposta será posteriormente aplicada pela pesquisadora em suas classes.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A escola escolhida como lócus de pesquisa fica localizada no município de Nova Iguaçu, cidade do estado do Rio de Janeiro, localizada na Baixada Fluminense, Região Sudeste do país. Na escola, eram oferecidas aulas em três turnos: manhã, tarde e noite para os níveis Ensino Fundamental I, II e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os maiores problemas encontrados nessa unidade de ensino são: falta de recursos midiáticos (computadores, retroprojetores, televisão, rádio e internet) e a infraestrutura insatisfatória (janelas, portas e ventiladores quebrados). Além disso, os estudantes vivem em situação de vulnerabilidade social, com baixa

renda. Observa-se baixo rendimento escolar, exclusão social e evasão escolar. A professora autora da pesquisa ingressou nessa unidade escolar por trabalhar na prefeitura de Nova Iguaçu e nela está há quatro anos, com turmas do Ensino Fundamental II, especificamente o 6º ano, porém, devido a limitação de tempo, a SD será aplicada para a turma futuramente.

Considerando os princípios da pesquisa-ação, essa é a escola em que será aplicada a pesquisa, cujo produto educacional foi planejado a partir das experiências adquiridas pela pesquisadora nas aulas de Língua Inglesa, realizadas no seu ambiente de trabalho.

3.3 População e amostra

O público-alvo para a avaliação da proposta foram professores da rede municipal e privada de ensino que foram alcançados com as técnicas de coleta de dados, validação por pares e *Snowball*, como anteriormente explicitado. Devido à limitação de tempo, não houve aplicação para testar os resultados em sala de aula, mas será aplicada futuramente com estudantes do 6º ano (turmas 601 e 602) do Ensino Fundamental II do turno da manhã do Centro Integrado de Educação Pública - CIEP Municipalizado Benedito Laranjeiras.

3.3.1 Critérios de inclusão

Reforça-se que, para a validação do produto educacional final, foram incluídos os professores, selecionando os que são atuantes no ensino de Língua Inglesa, na Educação Básica, regentes de turmas das redes pública e privada de ensino.

Optou-se por realizar a pesquisa em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, pois é o primeiro ano em que os estudantes começam a ter a aprendizagem de uma língua estrangeira. Visa-se, assim, à possibilidade de obtenção de dados mais claros acerca da concepção que os alunos têm acerca da Língua Inglesa em sua relação com o mundo.

Antes da pesquisa, foi necessário que os professores assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado para eles, (ver Apêndice C). Quando a pesquisa for aplicada em sala de aula, os responsáveis dos alunos, também assinarão o (TCLE) para responsável legal (ver Apêndice D) e os alunos assinarão o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), ver Apêndice E.

A assinatura desses documentos, pelos pares, deu-se por meio de um termo de aceite em documento *on-line*, em que foram informados os objetivos, os riscos, os benefícios e a confidencialidade da pesquisa. Enfatizou-se, também, a não remuneração pela participação e a

forma de divulgação dos resultados. Além disso, explicitou-se que ninguém seria obrigado a participar da pesquisa, aqueles que aceitassem poderiam retirar sua participação a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalização. Também, os participantes poderiam fazer qualquer pergunta e conversar com a pesquisadora a qualquer tempo pelo telefone ou pelo e-mail, disponibilizados nos termos.

3.3.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos os professores de outras disciplinas, que não lecionam Língua Inglesa e os professores que não atuam na Educação Básica; docentes que não quiseram participar da pesquisa; aqueles que não concordaram e não assinaram o termo de assentimento e aqueles que não receberam a pesquisa enviada para grupos de professores de Língua Inglesa pelos suportes digitais: *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram* e *e-mail*, bem como aqueles que não foram convidados pela pesquisadora e nem pelos professores participantes iniciais por meio da técnica do *Snowball*.

Quando for aplicada em sala de aula, os/as estudantes que não assinarem os termos de assentimento e aqueles cujos responsáveis não garantiram o consentimento de participação não serão incluídos na pesquisa. Além disso, não estarão envolvidos os alunos que não sejam do 6^a ano do Ensino Fundamental II, visto que o produto educacional está voltado para esse público. Porém, a pesquisadora tem a intenção de futuramente readaptá-la para aplicar no 9^o ano do ensino fundamental II (901).

3.3.3 Riscos

De acordo com a resolução 466/2012, todas as pesquisas apresentam potenciais riscos e benefícios. Havia a possibilidade de riscos mínimos, não físicos, associados a constrangimentos no preenchimento de questionários. Além disso, poderia haver o desgaste físico no preenchimento do questionário. Nesse sentido, foram realizadas medidas de prevenção e minimização de tais riscos com os professores participantes da pesquisa, destacando-se a orientação da não obrigatoriedade da participação na pesquisa, da possibilidade de, a qualquer momento, desligar-se da pesquisa e o esclarecimento prévio aos professores acerca do tipo de questões que seriam abordadas nos questionários. Ademais, todos os materiais foram

disponibilizados *on-line*, a partir do *Google Forms*, de forma que economizassem tempo e evitassem deslocamento para o preenchimento.

3.3.4 Benefícios

Um dos objetivos desse estudo foi elaborar uma Sequência Didática (SD) que trabalhasse o gênero multimodal pelo viés do letramento visual crítico para práticas pedagógicas em aulas de Língua Inglesa do 6º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa buscou apresentar alternativas que pudessem contribuir para a criação de estratégias de aprendizagem criativas e dinâmicas para leituras de imagens no gênero multimodal *sticker*, trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa. Assim, pelo fato de os alunos já compreenderem um mundo cercado de tecnologia, dinâmico e interativo, ou no mínimo trazerem expectativas quantos a esses saberes digitais, houve um benefício direto aos alunos envolvidos que tiveram a oportunidade de aprender, ler e interpretar criticamente as imagens que os cercam.

Essas estratégias foram pautadas em referenciais teóricos que serviram de norte para a criação de meios que levassem o aluno ao letramento visual crítico, proporcionando-lhe, ao pesquisar e refletir sobre o tema, experiência e conhecimento. Além disso, o estudo pretendeu contribuir para que outros professores de Língua Inglesa promovam o letramento visual crítico nas aulas de Inglês do Ensino Fundamental II a partir dos fundamentos da Gramática do Design Visual (2006-2021) e, assim, beneficiar também o campo da educação.

Dessa forma, esta pesquisa se destacou por apresentar uma proposta de ensino que utiliza um gênero social, o *sticker*, que promove a expansão do letramento. Além do letramento da palavra (interpretação textual), será possível de o aluno ter o letramento visual crítico (leitura crítica das imagens), o que atende aos princípios da pluralidade cultural e de diversidade de linguagens, favorecendo a autonomia do educando e dando-lhe condição de sair da leitura possivelmente ingênua para a criticidade das imagens.

Desse modo, a pesquisa forneceu orientações para a incorporação dos *stickers* no ensino e, conseqüentemente, contribuiu para a formação de licenciandos e professores por meio de um minicurso e pelo compartilhamento durante a pesquisa de dados e de coleta de dados com professores participantes. Futuramente, em sites de busca, o professor poderá baixar a pesquisa, lê-la e usá-la em suas ações pedagógicas em sala de aula, além de poder adaptá-la para outras séries e outras disciplinas.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Optou-se por aplicar previamente um questionário fechado e um semifechado para avaliação e validação do produto para professores de Língua Inglesa que atuam na Educação Básica, (ver apêndice B).

Essa coleta de dados foi convertida na versão eletrônica com o formulário enviado via *Google docs*, espaço na nuvem disponibilizado pelo Google. Esse foi respondido de forma virtual, utilizando os suportes digitais e com a disponibilização de um *link*. As redes de comunicação usadas foram: e-mail, grupos de *WhatsApp*, *Facebook* e *Telegram*.

Os questionários enviados para os docentes foram acompanhados de uma nota, explicando a origem da pesquisa, a razão pela qual era importante e o valor das respostas, a fim de despertar o interesse e o envolvimento dos professores em preenchê-lo e devolvê-lo. Cumpre reforçar a informação de que a SD só será aplicada futuramente.

3.5 Metodologia de análise de dados

Os dados coletados com os professores foram analisados por meio da análise de conteúdo das respostas de um questionário, conforme (BARDIN, 1977), mediante a observação das diferentes categorias da SD: avaliação do produto educacional, organização, adequação ao referencial teórico, metodologia de ensino e avaliação (GIORDAN; GUIMARÃES, 2011).

O referido questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte com questões para análise da formação e da prática docente dos participantes, e a segunda parte com questões para avaliação e validação do produto educacional. A segunda parte foi dividida em quatro tópicos com questões que analisassem os seguintes tópicos da SD: a organização, a adequação ao referencial teórico, a metodologia de ensino, avaliação e a opinião geral dos participantes sobre o material.

Dessa maneira, por meio desta coleta de dados, foram avaliadas a qualidade, a originalidade e a sua relação com os temas da disciplina, a perspectiva social e se os conteúdos apresentados pelo produto educacional são “necessários e suficientes para que se alcancem os objetivos elencados” (GIORDAN; GUIMARÃES, 2011, s.p).

No tópico metodologia de ensino e avaliação, foram analisados se os objetivos do produto poderão ser alcançados e se ele oportuniza a aprendizagem. Foram examinados,

também, os métodos de avaliação e o seu *feedback*, garantindo a confiabilidade dos resultados. A análise foi feita para identificar se haveria algum ponto a ser modificado no produto, objetivando o seu aprimoramento. Finalmente, o último tópico foi saber a opinião geral dos professores participantes, se usariam a SD e se indicariam o produto educacional para alguém. Isso porque acredita-se que os comentários desses profissionais serão muito importantes para o aprimoramento da SD.

3.6 Desfecho primário

Por meio dos resultados da pesquisa e da aplicação da sequência didática, espera-se engajar os estudantes ativamente no processo das práticas de leitura em língua inglesa, investindo de forma eficiente na formação cidadã do educando e capacitando-o para a construção do próprio conhecimento, realizada por intermédio do professor. Espera-se que, por meio da SD, o letramento visual crítico dos educandos seja desenvolvido.

3.7 Descrição das etapas da pesquisa

A presente pesquisa está dividida em cinco etapas. A primeira foi o levantamento das informações e estudo sobre o tema. Foi escolhido um tema que, além de estar relacionado à linha científica de sua orientadora, é pouco estudado. As pesquisas científicas e as informações sobre o assunto abordado são escassas. Por isso, há a necessidade de se investigar o tema em questão, levantar hipóteses, comprová-las e escrever sobre o assunto. Foram escolhidos os participantes e o local da pesquisa, a saber, a instituição escolar onde a pesquisadora atua como professora, devido às relações já estabelecidas com os alunos.

A segunda etapa foi pesquisar e refletir sobre o tema e do nosso estudo. Pois, o tema foi escolhido por ser atual e relevante, porém como utilizá-lo para promover o letramento visual crítico dos educandos, além de trazer benefício direto para os alunos envolvidos, com oportunidade de aprender, compreender e interpretar as imagens mais criticamente?

A terceira etapa foi a elaboração e a aplicação de um questionário para o público-alvo, cujo objetivo foi identificar os fatores que comprovassem que ensinar alunos por meio de um gênero digital ao qual estejam habituados poderia encorajá-los a se tornarem sujeitos críticos, ativos e engajados no processo de ensino-aprendizagem

Posteriormente, na quarta etapa, foram construídos um produto educacional e um questionário, oferecidos aos professores para que pudessem avaliar e validar a qualidade do produto. Dessa forma, a validação foi feita por pares.

A quinta etapa foi a análise dos dados dos questionários respondidos. Esses dados foram estudados e analisados a fim de identificar se o objetivo foi alcançado. Desse modo, a pesquisadora pôde concluir se as suas ideias se comprovaram ou se seriam identificadas novas soluções para o problema. Após a análise de conteúdo dos dados coletados, a SD foi avaliada para aprimoramentos. Serão obtidos mais dados, futuramente, quando da aplicação do material junto aos alunos.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo será exposto o produto educacional desta pesquisa. O material didático construído é uma sequência didática, que, segundo (ZABALA, 1998, p. 18), é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]”.

4.1 Título do produto educacional

One Sticker is Worth a Thousand Words: gêneros multimodais na perspectiva do letramento visual crítico. (Ver Produto Educacional no Apêndice A)

4.2 Etapas do produto educacional

O produto educacional (PE), uma sequência didática (SD) foi construído para ser aplicado aos alunos por meio de aulas expositivas com suportes de imagens, utilizando *slides* no *Powerpoint*. Faz parte de seu conteúdo todas as etapas de aplicação para os professores, plano de aula em cada etapa e *links* com sugestões de *stickers*, que foram produzidos no CANVA, e alguns do arquivo pessoal da pesquisadora.

A posteriori, estratégias foram apresentadas para a leitura de imagens, com ênfase em atividades de leitura e interpretação do gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do ensino fundamental II, na perspectiva da Gramática do Design Visual de Kress e Van

Leeuwen (2006-2021), com destaque para a metafunção representacional, na intenção de desenvolver o letramento visual crítico dos alunos. Os conteúdos foram explorados de acordo com a grade curricular de ensino, como a BNCC indica, e são apresentados de forma contextualizada, com vistas ao desenvolvimento do letramento visual crítico. As etapas da SD e seus objetivos são:

I - *Before-reading* - para ativar o conhecimento prévio sobre o tema e gênero em questão e incentivar um estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido na etapa seguinte e a compreensão (KLEIMAN, 2008).

II - *Reading for general and for detailed comprehension* - para explicar aos alunos a importância da releitura dos textos, com possibilidade de sua leitura ser feita com diferentes objetivos. Nesta etapa, o professor poderá verificar se as previsões feitas durante o despertar do conhecimento de longo prazo, na etapa anterior, se confirmam e onde se compreendeu melhor o texto. Realizar a releitura para uma compreensão mais detalhada com o intuito de identificar informações específicas solicitadas, pois, “A prática docente crítica implica o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2018).

III - *Reading for critical thinking* - para desenvolver maior criticidade sobre os temas relacionados ao texto. É nesta etapa que o aluno terá voz, no sentido de poder perguntar, opinar, argumentar, criticar, de compartilhar ideias, conhecimentos e sua cultura, pois, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2013), o ensino precisa estar ancorado nas práticas sociais do educando para que possa se realizar dentro de uma prática dialógica. Além disso, é esse conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, que abrirá para eles a possibilidade de um novo conhecimento. Por isso, a leitura de um texto é exigida dentro do contexto social (FREIRE, 1990).

IV- *Grammar and Vocabulary Study* - para trabalhar, de forma contextualizada, estruturas descritas em documentos oficiais que façam parte da realidade dos educandos. Pois, segundo (SOARES, 2018), a ação pedagógica mais eficaz, hoje, é a que, simultaneamente, contemple alfabetização e letramento. Assim, uma pessoa pode estar

alfabetizada, porém não letrada, porque, durante o processo de ensino e aprendizagem, não adquiriu hábito de leitura crítica e reflexiva. Com isso, não consegue responder apropriadamente às necessidades sociais de leitura e escrita.

V- *Going Beyond*- para orientar os alunos a fazerem o uso dos elementos aprendidos e compartilhar o novo conhecimento com toda a comunidade escolar. Nesta etapa, será realizada uma conversa informal com os educandos sobre os princípios básicos de composição aplicados à construção de um *sticker* e serão apresentados alguns aplicativos como *Sticker-y*, *Bitmoji*; *Sticker maker* e aplicativos de busca de imagens como *Freepic* e *Pixabay*.

VI - *Feedback* - pra desenvolver uma conversa sobre os conhecimentos que conseguiram se apropriar e para conscientizar os alunos do que aprenderam e de que juntos podemos desenvolver o letramento visual crítico. Há uma relação necessária entre a alegria na prática educativa e a esperança de que professor e aluno podem juntos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e a resistirem aos obstáculos da alegria (FREIRE, 2018).

4.3 Descrição dos procedimentos pedagógicos

Diante das necessidades e dos interesses dos alunos, foi pensada, inicialmente, uma sequência didática composta por seis etapas com duração entre 15 e 50 minutos cada, perfazendo um total de duas horas e 50 minutos. Essa carga horária será distribuída de acordo com a disponibilidade da turma. A primeira etapa será o *Before Reading*, que terá o intuito de ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema e o gênero em questão.

Assim, essa etapa tem o objetivo de incentivar o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido no momento seguinte, a fim de facilitar a compreensão, conforme assinalado em estudos anteriores (KLEIMAN, 2008), em que ela defende a importância da ativação do conhecimento prévio ou de mundo no ato da leitura, bem como, o reconhecimento do gênero e do local em que geralmente é encontrado. Pois, como afirma (FREIRE, 2018, p. 30), “Ensinar exige respeito aos saberes do educando”.

Além dessa etapa, há o *Reading for general and for detailed comprehension*, etapa na qual será explicada aos alunos a importância das releituras dos textos quando o objetivo é a resolução de questões ou atividades. Isso significa dizer aos discentes que o texto pode ser lido com diferentes objetivos e que, nesse momento, é verificado se as previsões feitas durante o

despertar do conhecimento de longo prazo, no momento anterior, confirmam-se ou não. Sendo assim, é nessa etapa que os alunos irão se apoiar nas imagens, lendo-as e interpretando-as, e será explicado o que é um texto multimodal, apoiando-nos no postulado de Rojo (2013), para quem esses gêneros são textos com “multimodos”, tanto verbais como não verbais. Além da parte gráfica, existe sempre uma imagem, um som, um gesto, dentre outros, passíveis de significações. Esses elementos colaboram para a interpretação textual, de modo que os alunos devem se apoiar nas imagens e no vocabulário do dia a dia para construir a sua leitura.

Na terceira etapa, denominada *Reading for critical thinking*, são apresentadas questões para desenvolver maior criticidade sobre aspectos relacionados à sentença verbal e ao visual crítico, analisando-os à luz das categorias da Gramática do Design Visual. Nessa etapa, os alunos poderão colaborar com opiniões próprias e questões sociais, tais como ideologias, crenças, ética e a cultura presentes nas imagens. Nesse momento, também, acontecerão os questionamentos e diálogos.

O *Grammar and Vocabulary Study* é o momento em que o professor tem a possibilidade de realizar uma leitura coletiva com a turma e envolver questões para correlacionar sentenças com imagens, reorganizando-as. Além disso, o docente pode trabalhar a pronúncia das palavras, visando ao desenvolvimento oral do aluno. Logo em seguida a essa etapa, pode-se trabalhar *Grammar* por meio das sentenças fixas de forma contextualizada, tais como: *Magic words*, *Greetings*, a estrutura *I am* (iniciação básica do verbo *to be*), dentro de uma dada situação e contexto específicos, sutilmente, quando houver, tendo em vista à produção de *stickers*, elaborados a partir de uma sentença com o vocabulário estudado e sua intenção. Dessa forma, une-se o conhecimento de mundo, gramática e letramento crítico através de questionamentos e diálogos.

Após essas etapas, os alunos serão orientados a fazer esse gênero circular em um suporte digital, por exemplo, o *WhatsApp*, na etapa do *Going Beyond*, com uma proposta de atividade. A orientação é dada para que os discentes possam pôr em prática o conhecimento partilhado em sala de aula e apropriar-se da aprendizagem de forma efetiva. No final, um *Feedback* oral será dado e servirá para agradecer e parabenizar os estudantes pelo empenho e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, foram utilizadas as sentenças cuja intenção é representar o contexto do cotidiano do aluno. São sentenças curtas, comuns na cultura do educando, com as quais se pretende mostrar a necessidade diária que é a de se comunicar e a língua em uso, o mais contextualizada e natural possível, sem a necessidade de traduções de palavras por palavras.

Por esse motivo, foi decidido utilizar ou criar stickers com sentenças que contenham os *greetings*, as *magic words* e a estrutura básica do verbo *to be (I am)*. Essas sentenças apresentam várias *chunks of languages*, grupos de palavras que ocorrem sempre juntas, como os *greetings*, que fazem parte da necessidade diária do discente de se comunicar com os colegas e, ainda, estarão dentro do nível linguístico e da realidade dos alunos.

Objetiva-se explicar ao aluno frase por frase e analisar se elas estão empregadas em um contexto de uso apropriado e a sua relação com as imagens. Para isso, devem ser criadas algumas situações de diálogos, como, por exemplo, “*Can I help you?*”, que podem ser utilizadas com os amigos em relações informais. Já em situações mais formais, poderia ser usado o “*May I help you?*”. Isso deve ser mostrado ao aluno sem a necessidade de se explicar as regras gramaticais, facilitando, assim, a familiaridade do educando com a língua inglesa. Além disso, esse é um bom exemplo de que, na vida, podemos escolher o modo como queremos dizer as coisas, ou seja, evidencia que há níveis de formalidade da língua e que, para usá-la, dependemos do grau de intimidade ou afinidade que temos com o nosso interlocutor e do contexto em que estaremos inseridos no momento da fala. Isso é o que (TRAVAGLIA, 2017, p. 160) denomina como letramento linguístico,

Estes conhecimentos linguísticos terão que ser trabalhados com os alunos de forma explícita ou não, mas de modo a que eles sejam capazes de controlar seu uso por uma reflexão linguística para constituição e compreensão dos textos. Dessa forma, o letramento vai exigir um trabalho com o conhecimento linguístico em conjunto com as atividades que o professor desenvolva para o aluno adquirir a variedade escrita da língua[...].

Acreditamos que, dessa forma, o ensino da Língua Inglesa promoverá a criticidade dos alunos, ao saber discernir a palavra adequada para cada contexto, e será visto com muito mais sentido pelos alunos, sem a necessidade de copiar regras gramaticais, tendo como eixo a língua em uso e suas interações interpessoais. Trata-se de ofertar aos alunos diferentes atividades, proporcionando-lhes um ensino diferenciado, de forma a desenvolver a língua com mais praticidade e criticidade, visando à sua formação integral.

Em linhas gerais, significa usar a língua para que tenham a certeza de que realmente serão capazes de aprendê-la, reconhecer o seu uso e a sua função, acreditar em si e na própria capacidade, o que é fundamental para levantar a autoestima e a expectativa de aprendizagem do aluno nessa fase.

Ademais, as etapas citadas no esquema em que será organizada a SD foram planejadas como forma de desenvolver o letramento visual crítico por meio da leitura de imagens e enriquecem a cultura do aluno através da educação. Assim, forma-se jovens na perspectiva de

uma educação que perdure ao longo da vida, educação essa garantida pelos órgãos federais que regem a educação, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205, que reconhece

A educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, visa ao desenvolvimento integral do educando, propondo situações e questões nas quais eles possam expor seus pontos de vista, ideologias, gostos, aspirações e possam se portar como cidadãos plenos e conscientes, desenvolvendo habilidades de ler, entender, interpretar e transformar questões do dia a dia. Enfim, o trabalho visa desenvolver atividades que permitam ao alunado desenvolver a Educação Básica com a capacidade de aperfeiçoar trabalhos dignos e responsáveis. A sequência didática estará no Apêndice A desta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo centra-se em apresentar os resultados obtidos na análise do Produto Educacional, a sequência didática, por professores regentes da LI na Educação Básica, na cidade do Rio de Janeiro. Enfatizou-se que o objetivo geral da sequência didática (SD) é apresentar estratégias de leitura de imagens, com ênfase em atividades com o gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do ensino fundamental II, na perspectiva da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006-2021), com destaque para a metafunção representacional e com a intenção de desenvolver o LVC dos alunos.

Tendo em vista esse objetivo, foi elaborado um questionário (Apêndice B) para avaliação e validação do Produto Educacional (PE) (sequência didática), cujo título é: *One Sticker is Worth a Thousand Words*. Assim, o objetivo da participação dos docentes é avaliar e validar esse material por meio de um questionário, que foi enviado via on-line, por *e-mail* e *WhatsApp*, pela pesquisadora principal.

Foram elaboradas 15 (quinze) questões divididas em duas partes para que fossem investigadas as possíveis contribuições da SD para o LVC em práticas pedagógicas de Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II. A sequência didática está inserida em

um material com orientações para utilização e adaptação em diferentes contextos pedagógicos.

A primeira parte das 15 (quinze) questões do questionário versa sobre a formação e a prática pedagógica dos docentes participantes da pesquisa com questionamentos diretamente ligados às experiências desses professores. Já a segunda parte, trata, especificamente, da avaliação do produto educacional, com questões ligadas a organização, adequação ao referencial teórico, metodologia de ensino, avaliação e, no final, uma opinião acerca do material.

A primeira parte apresenta 5 (cinco) questões, abertas e fechadas, com objetivo de conhecer a respeito da experiência do professor. Têm por objetivo identificar os dados pessoais, como nome e e-mail, caso a pesquisadora precise entrar em contato com o participante; saber em qual(is) etapa(s) da Educação Básica ele trabalha; se estudou teorias e práticas do letramento visual crítico em algum momento de sua formação; se considera importante trabalhar o letramento visual crítico na Educação Básica; se costuma usar alguma ferramenta tecnológica em suas aulas e, por fim, se trabalha ou se já utilizou algum gênero digital em sala de aula para realizar atividades pedagógicas que envolvem o uso de imagens.

A segunda parte foi dividida em subcategorias, iniciando-se com questões ligadas à organização, com mais 5 (cinco) perguntas, abertas e fechadas, acerca da articulação do material com a disciplina de Língua Inglesa. Essas questões buscam saber se consideram as questões compreensíveis quanto à proposta pedagógica; como avaliam a adequação do tempo para a aplicação das atividades e o alcance dos objetivos; saber, em relação à coerência da SD, como avaliam a adequação dos *stickers* selecionados ao nível linguístico e à realidade dos alunos, assim como a relação desses mesmos conteúdos em sua organização e contextualização interna para desenvolver o letramento visual crítico.

Em seguida, com 2 (duas) questões, a adequação ao referencial teórico tem o objetivo de saber se as perguntas da SD incentivam a postura crítica e a interação social na perspectiva do desenvolvimento do letramento visual crítico, facilitando o diálogo entre os estudantes e professores; e saber se o trabalho com o gênero *sticker*, para desenvolver o letramento visual crítico e a aprendizagem de Língua Inglesa, pode ser considerado adequado aos objetivos propostos.

Por fim, a metodologia de ensino e avaliação se divide em 3 (três) questões e aspira saber se as atividades pedagógicas em cada etapa da SD facilitam a participação e a aprendizagem, se a avaliação da aprendizagem está construída de forma adequada e se usariam ou mesmo indicariam esse produto para outras(os) docentes.

Nesses questionamentos acerca da SD, buscou-se compreender a opinião dos professores quanto à validade e à viabilidade da aplicação desse material em práticas pedagógicas de sala de aula de Língua Inglesa.

Assim, na tentativa de compreender como, ou se, a SD tem potencial para desenvolver o LVC, foram utilizados os procedimentos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2016).

Foram aplicadas quinze questões, fechadas e abertas, utilizando o formulário do *Google Forms*, para serem respondidas pelos professores que aceitaram participar da pesquisa. Utilizou-se essa ferramenta e aplicativos como o *WhatsApp* para a divulgação do material e a comunicação sobre o objeto da pesquisa, no intuito de trazer um maior entendimento e engajamento dos participantes. Com essa ficha on-line, foram adicionados links de documentos de extrema importância, como os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Apêndice E), esclarecendo sobre todo o procedimento da pesquisa, no qual se apuseram as assinaturas de ciência e concordância de participação. Além disso, nessa mesma ficha, foram disponibilizados mais três *links*: um *link* com imagens do CANVA, com as imagens utilizadas na criação dos *stickers*, e um *link* com o pacote dos *stickers* do *Sticker-ly*. A SD traz alguns exemplos do gênero inseridos no material, em que foram baixados no *WhatsApp* para interação do professor com os alunos quando o projeto fosse aplicado em sala de aula. Por último, o *link* do questionário foi disponibilizado para ser respondido pelos professores sobre os tópicos referentes à SD, após lerem a apresentação do trabalho e aceitarem. Importa referir que, no apêndice da SD, também foram disponibilizados *links* para acessar e baixar os *stickers* utilizados.

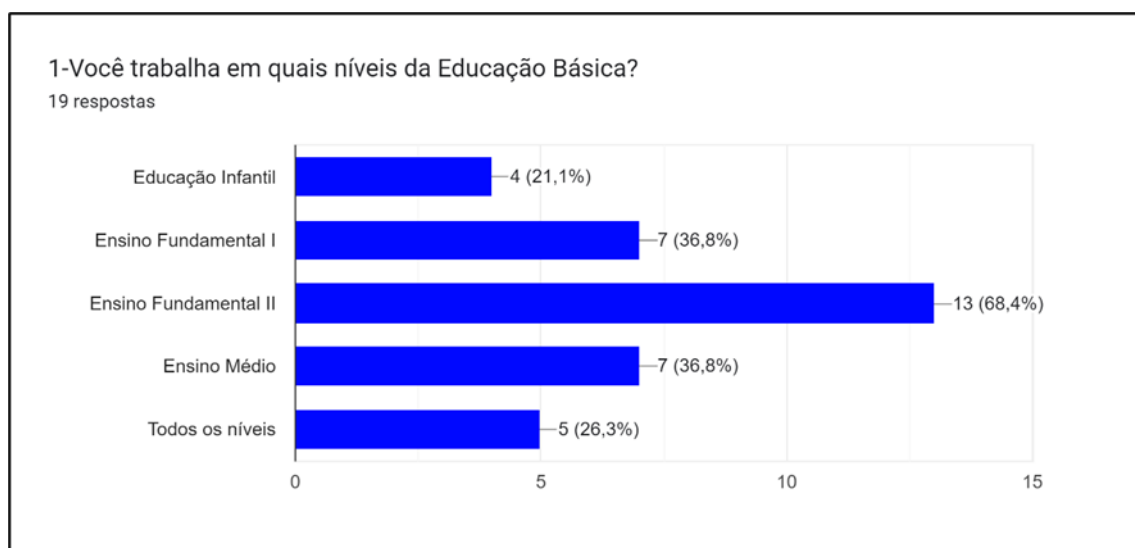
A mensagem com os links disponibilizados foi enviada via *WhatsApp* e e-mail e dezenove professores responderam a avaliação. Todos os participantes eram regentes de língua inglesa da Educação Básica. Além disso, foi pedido uma ajuda a esses professores para que reenviassem a mensagem para seus colegas de trabalho, caso se encaixassem na proposta. Como resultado, dezenove professores de Língua Inglesa da Educação Básica de escolas públicas e privadas aceitaram o TCLE e responderam ao questionário (Apêndice B). Na sequência, serão apresentadas as respostas em gráficos para melhor compreensão.

5.1. Parte I – Formação e prática docente - Características dos Participantes

A primeira questão do instrumento de coleta de dados foi sobre qual (quais) níveis da Educação Básica eles trabalhavam. A análise dos perfis dos entrevistados constatou que, conforme Gráfico 1, dos 19 professores entrevistados, 21,1% são da Educação Infantil,

36,8% do Ensino Fundamental I, 68,4% com Ensino Fundamental II e 36,8% e 26,3% trabalham com todos os níveis. Para a maioria dos respondentes, neste nível de ensino, foi elaborada a sequência didática maior.

Gráfico 1 – Níveis da Educação Básica com os quais os professores respondentes trabalham



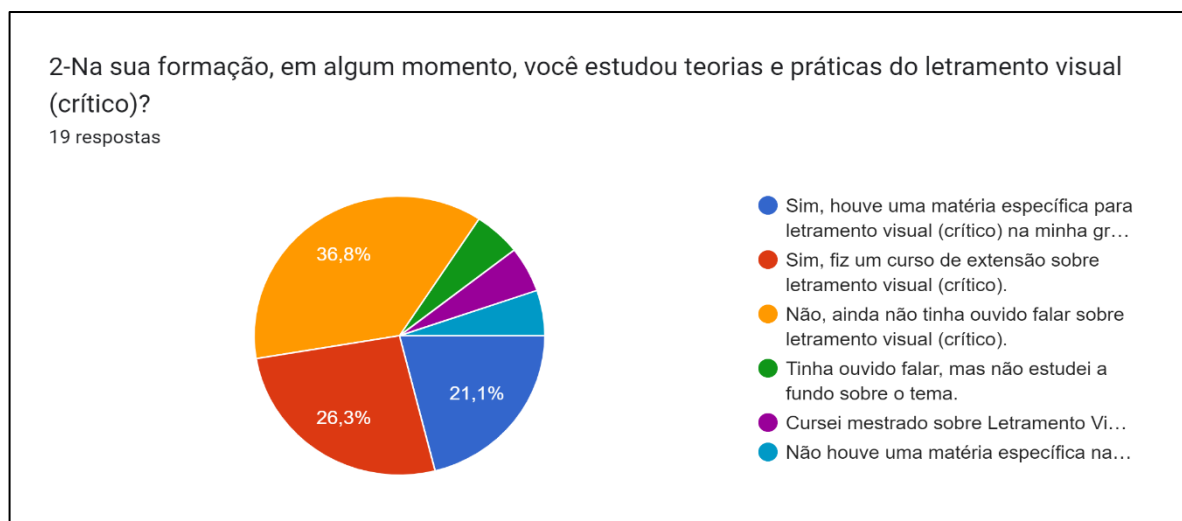
Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Além disso, foi perguntado se, em algum momento da formação deles, eles já haviam estudado a teoria e prática de letramento visual (crítico), 21,1% dos professores disseram que sim, que houve uma matéria específica para o letramento visual (crítico) na graduação deles, 26,3% disseram que fizeram curso de extensão sobre letramento visual (crítico) e 36,8% disseram que nunca tinham ouvido falar sobre letramento visual (crítico).

Por meio da amostra, como se pode perceber no Gráfico 2, somente 21,1% teve uma matéria sobre letramento visual crítico na graduação, porém apenas 26,6% tiveram acesso a esse conhecimento ou precisaram entrar em um curso de extensão, o que aponta para uma preocupação contínua dos professores em letrar-se visual e criticamente para seus alunos. 36,8% dos entrevistados nunca ouviram falar em letramento visual (crítico). Esse apontamento é preocupante, uma vez que é preciso promover ações pedagógicas que leve o aluno a observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar e analisar criticamente através dos recursos imagéticos, caso o conhecimento não seja possível.

Não houve registro de resposta nos demais tópicos.

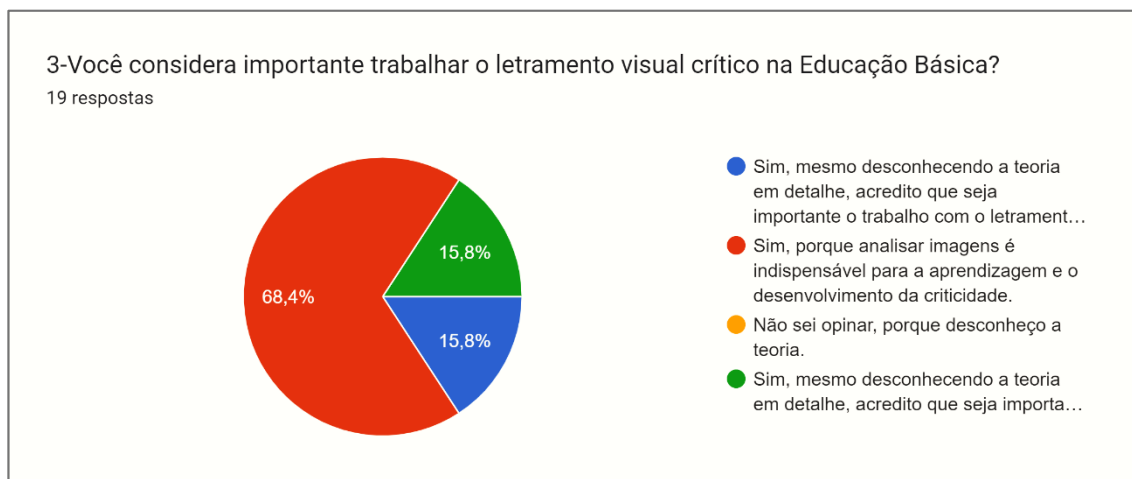
Gráfico 2 – Conhecimento dos participantes sobre letramento visual



Fonte: dado da pesquisa, 2023.

Contudo, quando questionados se consideravam importante trabalhar o letramento visual crítico na Educação Básica, conforme o Gráfico 3: 15,8%, responderam que sim, pois, mesmo desconhecendo a teoria em detalhe, acreditam que seja importante o trabalho com o letramento visual na Educação Básica; 68,4% responderam sim, porque analisar imagens é indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da criticidade e 15,8% disseram que, mesmo desconhecendo a teoria em detalhe, acreditam que seja importante apenas no Ensino Fundamental II, ou seja, a maioria dos pesquisados sabem que, hoje, a leitura visual (das imagens) é um importante mediador de conhecimento. Dessa forma, é indispensável a aprendizagem e desenvolvimento da criticidade. As respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

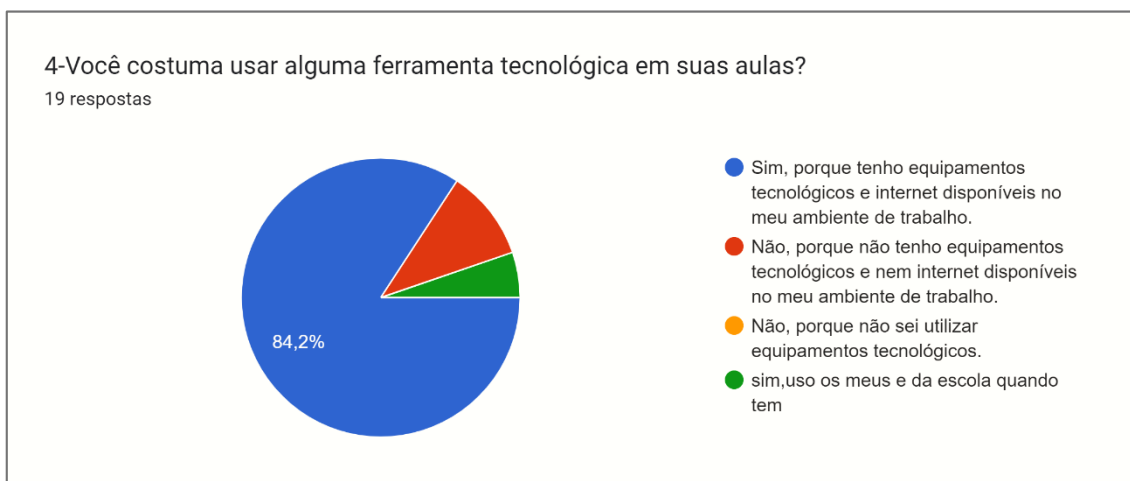
Gráfico 3– Importância de trabalhar o letramento visual na Educação Básica



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ademais, foi perguntado para eles se costumam usar alguma ferramenta tecnológica em suas aulas, conforme Gráfico 4: 84,2% disseram que sim, porque têm equipamentos tecnológicos e internet disponíveis no seu ambiente de trabalho. Dos participantes, 12,1% responderam que não usam, pois não dispõem de recursos no ambiente de trabalho e 2,7% usam os deles ou os da escola, quando tem, e ninguém respondeu que não usa por não saber.

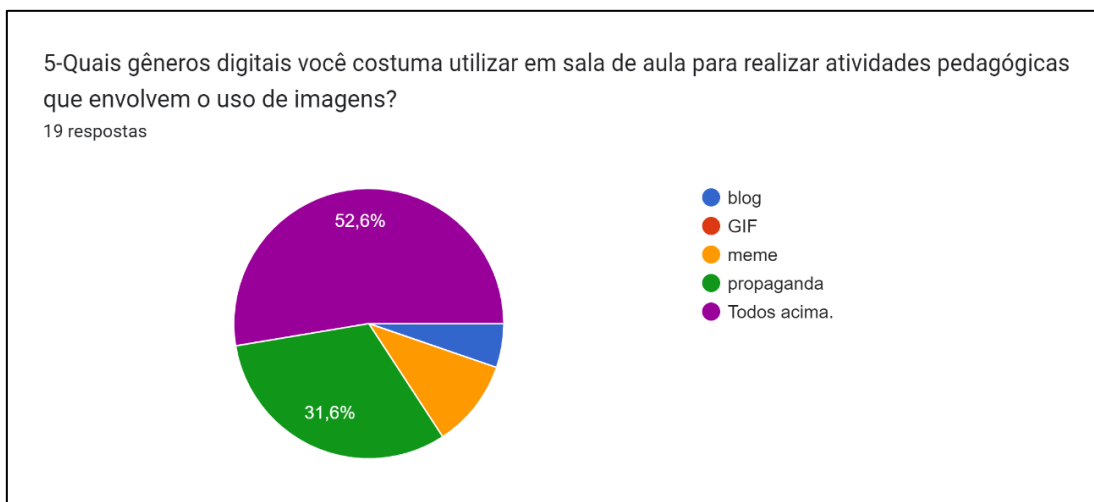
Gráfico 4: Ferramentas tecnológicas que os professores costumam usar em suas aulas



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Dentre os gêneros digitais que os professores costumam utilizar em sala de aula para realizar atividades pedagógicas que envolvem o uso de imagens, identificou-se, conforme o Gráfico 5, que 52,6% usam todos; 31,6% usam somente propagandas; 15 % usam memes e 1% blog e nenhum dos professores respondeu que usam somente meme ou somente Gif.

Gráfico 5: Gêneros digitais que os professores costumam utilizar em sala de aula



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

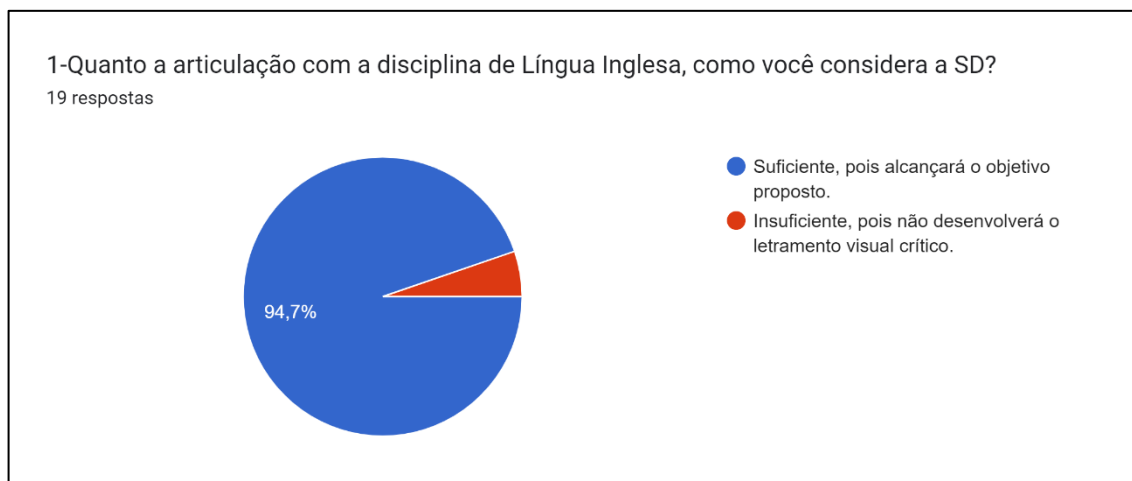
Após a análise dos dados, constatou-se que os professores participantes, que eram em sua maioria do Ensino Fundamental II, o nível ao qual a sequência didática está destinada, nunca ouviram falar em letramento visual crítico (LVC). Entretanto, mais da metade trabalha com textos digitais em classe, como *gif*, meme, *blogs* e propagandas. Eles possuem suporte tecnológico na escola e consideram importante trabalhar o LVC, porque a análise das imagens é indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da criticidade. Quase a metade deles não desenvolvem o LVC em classe por falta de conhecimento.

Na próxima seção, será mostrada a segunda parte (parte II) do questionário de pesquisa. Esta parte foi dividida em 4 tópicos, com questões sobre avaliação do Produto Educacional: Organização; B: Adequação ao referencial teórico; C: Metodologia de ensino e avaliação e D: Opinião geral.

5.2. Parte II – Avaliação do Produto Educacional - A: Organização

De acordo com o Gráfico 6, referente à organização do Produto Educacional, foi perguntado aos professores como eles consideravam a articulação da SD com a disciplina de Língua Inglesa. A escala apresentou duas opções: se a articulação da SD com a Língua inglesa era suficiente ou insuficiente para desenvolver o letramento visual crítico. Percebe-se que 94,7% dos professores concordaram que era suficiente, como está sintetizado no gráfico abaixo.

Gráfico 6: Ferramentas tecnológicas que os professores costumam usar em suas aulas



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ademais, foi perguntado, nessa mesma questão, em uma opção de resposta aberta, se eles tinham alguma opinião para aperfeiçoar a organização da SD. Dos dezenove participantes, 6 opinaram e deram as seguintes sugestões: o professor A respondeu que deveria ter um plano de aula que privilegiasse a SD. Possivelmente, ele se refere a um plano em páginas separadas, como uma capa e outros itens. Contudo, a sequência didática tem um plano de desenvolvimento da SD na página 117, além de explicações das atividades que deverão ser executadas em cada etapa do PE.

O professor B respondeu que variassem mais os *stickers*, porque os personagens se assemelham muito entre si. Os *stickers* criados variam dentro da lógica para leitura visual crítica. Os personagens, em sua maioria, possuem um só rosto, pois foram desenvolvidos por meio de uma selfie. O avatar foi formado e configurado com outras semioses, como, por exemplo, os textos no CANVA. Isso ocorreu devido à dificuldade de imagens *stickers* gratuitos que estivessem dentro do propósito do PE.

O professor C sugeriu utilizar o *roleplay*, porque já havia trabalhado com essa prática em sala e obteve bons resultados. A ideia do professor C não foi considerada para esta pesquisa por não se adequar a proposta da SD, que é o letramento visual crítico, ainda que seja boa para uma aula de conversação. O *roleplay*, dentro de uma atividade focada na fala, pode proporcionar que os participantes da conversa simulem experiências familiares ao aluno, assim como pode prepará-los para papéis e tarefas de uma rotina profissional. Acredita-se que um professor que queira trabalhar a leitura visual e depois a conversação pode, sim, usar, por exemplo, as questões sobre *polite words*, (“*Thank you*” e “*You are welcome*”) e simular situações em que elas são usadas diariamente. Assim, além dos alunos

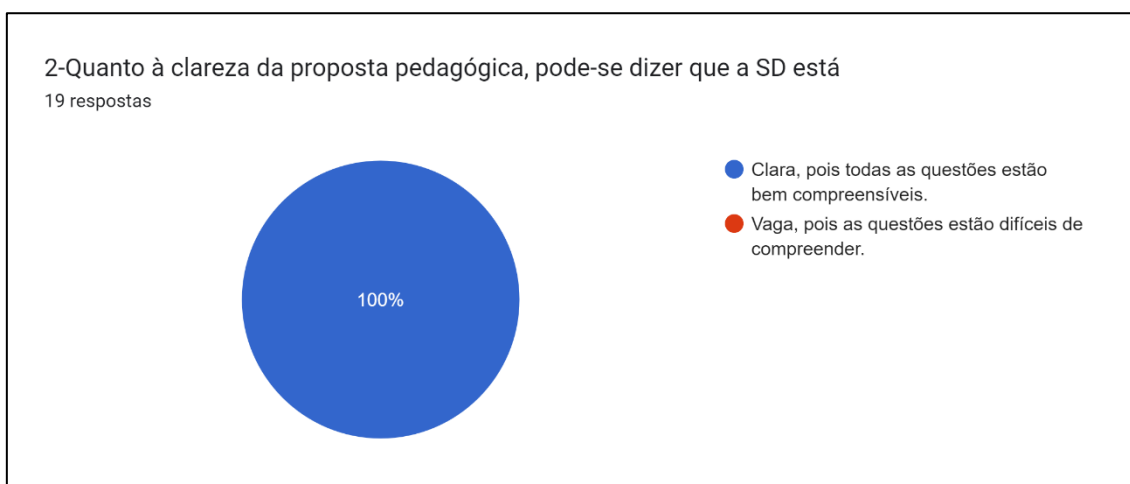
fazerem a leitura visual, podem simular situações de usos destas sentenças por meio de uma conversação.

O professor D sugeriu fazer mais uso da linguagem visual em sala de aula, ainda que essa tenha sido a intenção, que era de inovar a prática docente em sala de aula e utilizar mais textos das mídias sociais, do cotidiano dos educandos, e explorar bastante a leitura visual e críticas das imagens.

Além disso, o professor E respondeu que precisaria ter equipamentos disponíveis nas escolas e que, em sua opinião, a sequência didática estava bem-organizada para mediar o aprendizado do conteúdo em questão. Acredita-se que a leitura visual crítica dos *stickers*, mesmo sem equipamentos eletrônicos em sala de aula, poderá ser feita por meio de uma impressão, colando-a em um quadro com fita adesiva para ter sua leitura explorada na classe.

Na segunda questão, foi perguntado quanto à clareza da proposta pedagógica, se a SD estava clara, se as questões eram compreensíveis ou se eram vagas e difíceis de compreender. Como pode ser visto no Gráfico 7, 100% dos professores concordaram que a SD estava clara e apresentava suas questões de forma compreensíveis.

Gráfico 7: Clareza e compreensão da SD



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ainda nessa mesma questão, foram perguntadas quais eram as sugestões para tornar as questões mais claras. Dentre dezenove pessoas, somente seis professores responderam. O professor A disse que não tinha nada a sugerir, pois as questões eram claras.

O professor B disse que precisaria ter mais diálogo. Concordo com o participante, pois todos os *stickers* serão lidos e compreendidos com mais questões e diálogos acerca das

narrativas de ação e reação da metafunção representacional, teoria de inseridas nas imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2026, 2021).

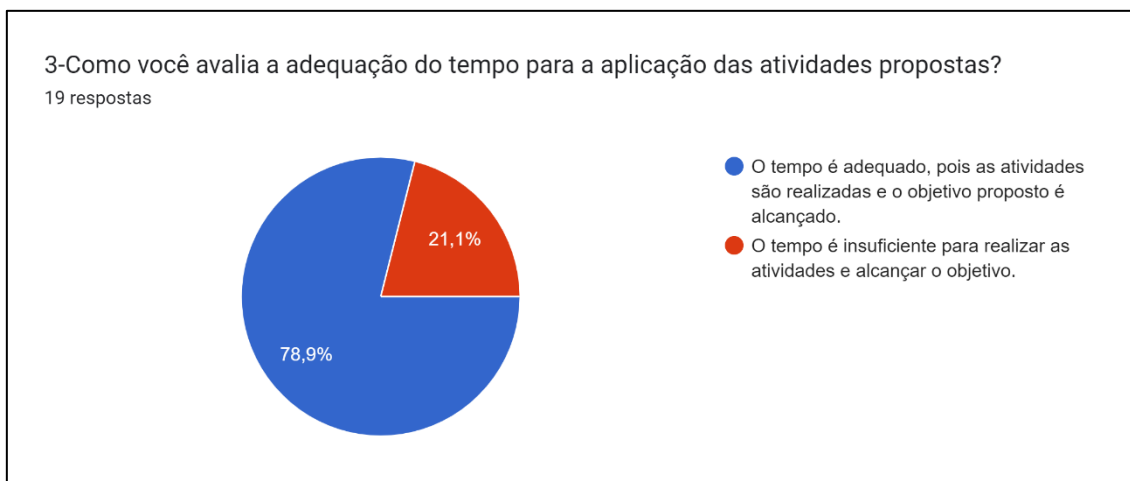
O professor C sugeriu que fosse explorado mais o uso da linguagem visual com seus respectivos exemplos. Assim, acredita-se que, na SD, os exemplos são as imagens dos *stickers*, que o professor utilizará o suporte para a leitura visual crítica por meio de uma leitura colaborativa e participativa. Dessa forma, o professor incentivará a participação dos aprendizes por meio do conhecimento prévio acerca do gênero e imagens. Além disso, o docente deve mediar e apontar a narrativa presente nas imagens dentro de um contexto das práticas sociais. Esse percurso será feito com todos os exemplos de *stickers*, isso porque o letramento visual é imbuído da prática de maneira interativa e proporciona aos educandos um desenvolvimento significativo, tanto na escola quanto na sociedade.

O professor D respondeu que é preciso ter uma maior divulgação desse letramento. Concorde-se com ele plenamente, visto que a maioria dos professores desconheciam o que era o letramento visual (crítico). Os gêneros contemporâneos estão carregados de imagens e os alunos precisam aprender a decodificar que mensagem elas querem passar.

O professor E respondeu que as questões já estão bem simples e compreensíveis. Isso se justifica porque o material foi pensado para os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, porém pode ser adaptado para alunos de séries mais avançadas.

Na próxima questão deste tópico, conforme o gráfico 8, foi perguntado aos professores como eles avaliam a adequação do tempo para a aplicação das atividades propostas. Como pode ser observado, 77,8% responderam que o tempo é adequado, pois acreditam que as atividades serão realizadas a tempo e o objetivo proposto será alcançado; enquanto 21,1% responderam que o tempo é insuficiente para realizar as atividades e alcançar o objetivo. As atividades foram divididas em etapas e calculado um tempo entre 15 a 50 minutos. Sendo assim, acredita-se que o tempo está adequado para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Gráfico 8: adequação do tempo para a aplicação das atividades



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Também foi perguntado aos professores o que eles sugeriam para adequar a duração das atividades. Dos dezenove professores, seis responderam. O professor A respondeu que, para o planejamento, considera o tempo possível; o professor B disse que, dependendo da turma (disciplina e nível de conhecimento), o tempo poderá se prolongar. Concorde-se com ele, pois as atividades poderão ser adaptadas.

O professor C disse que, dependendo da turma, precisaria ajustar o tempo para render, pois, em suas palavras, “sabemos como é sexto ano...”. Imagina-se que sua fala se refira a uma turma grande e agitada. Entretanto, crê-se que, mesmo em uma turma com essa característica, quando se chega com uma forma de ensino inovadora, a turma poderá ficar curiosa, o que instigaria os alunos a participarem e prestarem bastante atenção.

O professor D disse que deveria aumentar o número de atividades práticas; no entanto, acredita-se que a aula já está quase 100% prática, pois todas as etapas e atividades envolvem leitura participativa e coletiva com a mediação do professor. Assim, todos os alunos poderão observar e analisar a narrativa das imagens juntos. Além disso, na etapa *V-Going beyond*, os alunos construirão seus *stickers*, que serão compartilhados com a comunidade escolar por meio de cartazes ou *WhatsApp*.

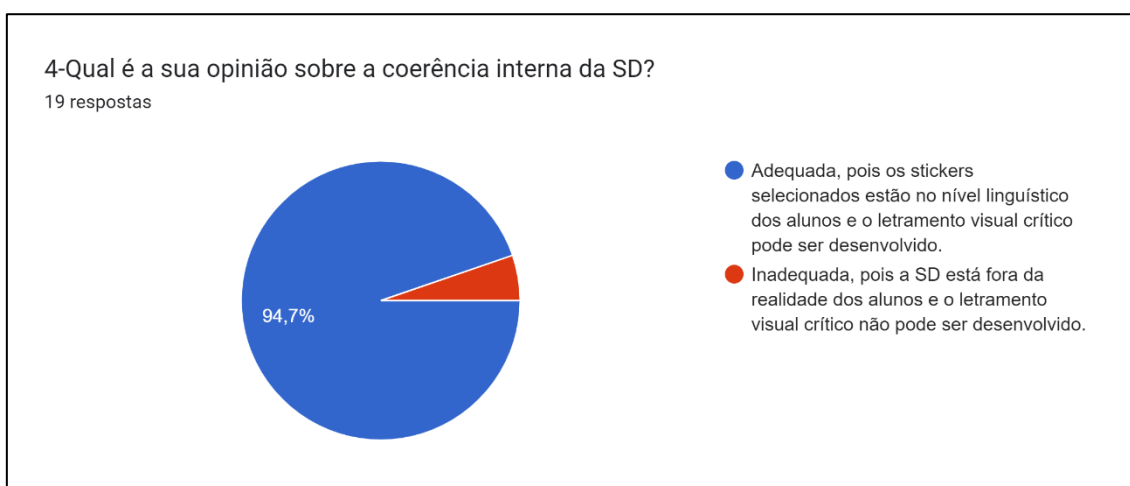
O professor E respondeu que deveria ter mais tempo com os alunos. Acredita-se que o tempo estipulado para cada etapa é suficiente, mas, se for preciso, pode-se adaptar os tempos da SD.

O professor F respondeu que precisa de um planejamento, contudo sua resposta não foi clara, pois o material vem acompanhado de um plano de desenvolvimento da SD, de uma descrição das atividades das etapas com planejamento, tempo, objetivos e procedimentos.

Também foi perguntado aos professores, como pode ser observado no gráfico 9, qual era a opinião deles sobre a coerência interna da SD. 94,7% responderam que consideram a coerência adequada, pois os *stickers* selecionados estão no nível linguístico dos alunos e o letramento visual crítico pode ser desenvolvido, contra 4,3%, que responderam que consideram inadequada, pois a SD está fora da realidade dos alunos e o letramento visual crítico não poderá ser desenvolvido.

Apesar disso, acredita-se que a proposta esteja adequada, uma vez que as atividades de leitura e os *stickers* foram construídas com imagens que narram fatos que estão dentro do contexto social dos alunos. Além do mais, o conteúdo abordado faz parte da necessidade de comunicação diária e do aprendizado dos discentes como, por exemplo, as *Magic words greetings*, que foram utilizadas em frases curtas.

Gráfico 9: opinião sobre a coerência interna da SD



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

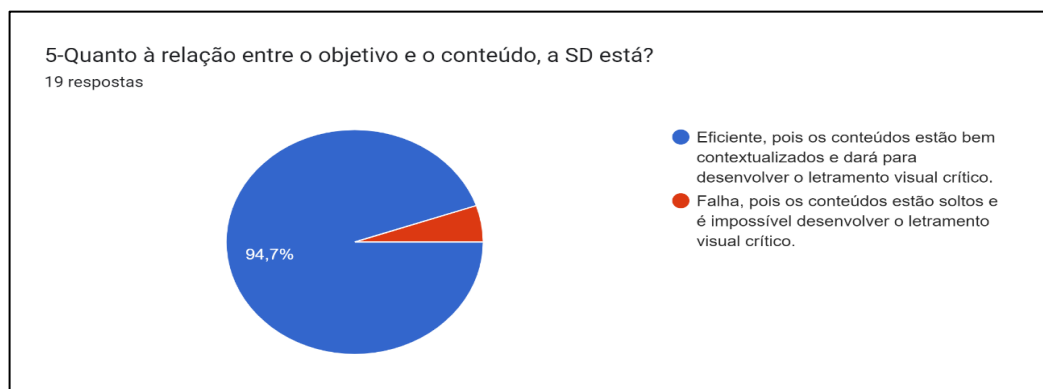
Ainda, referente a essa mesma questão, o que corresponde à pergunta aberta, foi perguntado o que os professores sugerem para ajustar a coerência interna da SD. Dentre os dezenove respondentes, só dois deixaram uma sugestão.

O professor A respondeu que a coerência está adequada ao que foi proposto. A professora B sugere uma maior utilização, porém não especificou do quê. Acredita-se que seja uma maior utilização do letramento visual crítico dentro de sala de aula. A professora C disse que o ideal analisar somente os pontos necessários, mas, como ela não especificou que pontos considera necessários, seu comentário ficou vago.

Além do mais, foi perguntado aos professores quanto à relação entre o objetivo e o conteúdo da SD. No gráfico 10, pode ser visto que 94,7% responderam que essa relação é

eficiente, pois os conteúdos estão bem contextualizados e o letramento visual crítico pode ser desenvolvido.

Gráfico 10: opinião sobre a relação entre objetivo e conteúdo da SD



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ainda nessa mesma questão como opinião aberta, foi perguntado o que os professores sugerem para favorecer a relação entre o objetivo e o conteúdo da SD. Dos dezenove professores, somente dois responderam.

O professor A sugere adequação das atividades com os objetivos, acredita-se que, realmente, se utilizarem as atividades de forma adequada, a relação entre objetivo e conteúdo será eficiente e concordo com ele.

O professor B sugeriu utilizar a SD adequadamente para favorecer a relação entre objetivo e conteúdo. Acredita-se que, se a SD for utilizada de forma adequada, realmente, favorecerá essa relação, uma vez que os conteúdos estão bem contextualizados nos *stickers*.

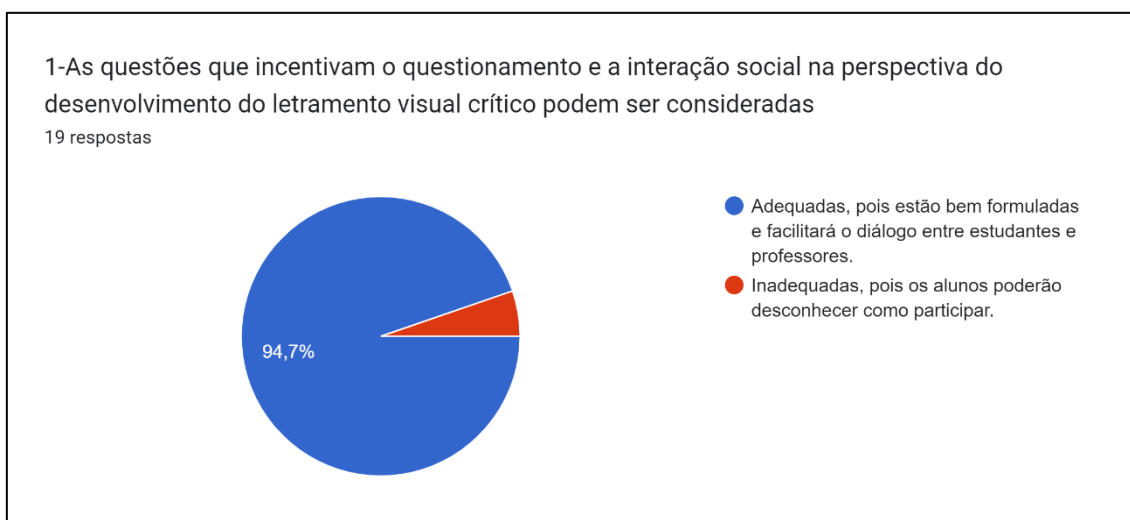
Após a análise desses dados, foi constatado que os professores consideram que a sequência didática está bem-organizada, pois a maior parte deles concordam que a articulação com a Língua Inglesa está suficiente para alcançar o objetivo proposto. Além disso, acham que as questões estão bem compreensíveis, o tempo de aplicação adequado, a coerência interna adequada, visto que os *stickers* estão no nível linguístico dos alunos e a relação objetivo e conteúdo é eficiente e bem contextualizada. Dessa forma, dará para desenvolver o letramento visual crítico.

No próximo título, serão mostrados os resultados ainda referentes à parte II, avaliação do Produto Educacional, 2º tópico, o tópico B referente adequação ao referencial teórico.

5.2.1. Parte II – Avaliação do Produto Educacional – B: Adequação ao referencial teórico

Ainda referente à avaliação do Produto Educacional, o 2º tópico da parte II do questionário, foi perguntado aos participantes se as questões que incentivam o questionamento e a interação social na perspectiva do letramento visual crítico podem ser consideradas adequadas ou inadequadas em relação ao referencial teórico. Como pode ser observado no gráfico 11, 94,7% dos professores responderam que são adequadas, pois estão bem formuladas e facilitam o diálogo entre estudantes e professores; enquanto 5,3% responderam que estão inadequadas, pois os alunos poderão desconhecer como participar da proposta. Diante disso, acredita-se que as atividades não estão inadequadas, pois, logo no início da execução do material, o projeto é explicado para que os alunos possam tomar conhecimento e participarem.

Gráfico 11: Interação social na perspectiva do LVC



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Além do mais, como alternativa aberta dessa mesma questão, procurou-se saber se os professores tinham alguma sugestão a acrescentar para que as questões estivessem adequadas e impulsionassem o questionamento e a interação social. Somente duas pessoas responderam.

O professor A sugeriu a elaboração de HQs. Concorde-se que o suporte das HQs pode impulsionar o questionamento e a interação social em sala de aula, pois são narrativas gráficas com histórias narradas por imagens que podem ser lidas com base na GDV. Assim,

são impulsionados os questionamentos e a interação dentro de sala de aula, além do desenvolvimento do letramento visual crítico. Porém, procurou-se centrar o material no gênero digital *sticker*. A sugestão poderá ser acatada em um próximo estudo e projeto ou se se encontrasse um quadrinho com personagens fazendo a leitura e interpretação de um *sticker*.

O professor B sugeriu aulas com mídias sociais. Por se tratar de textos que estão presentes no contexto social dos educandos, em redes como *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* e *WhatsApp*, os professores têm autonomia para incentivar a participação da turma, por isso a escolha do gênero digital *sticker*.

O segundo questionamento, como pode ser visto no gráfico 12, era para que os professores completassem a seguinte sentença: “Utilizar o gênero *sticker* para desenvolver o letramento visual crítico e a aprendizagem de Língua Inglesa será” 1 – acertado, porque por meio desse gênero pode-se implementar práticas pedagógicas coerentes com a proposta em tela ou 2 - insuficiente, pois o gênero multimodal *sticker* não dá suporte para desenvolver o letramento visual crítico. Todos os professores participantes da pesquisa marcaram a primeira opção.

Gráfico 12: o Gênero *sticker* e a promoção do LVC e da aprendizagem de LI.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Depois, como alternativa aberta da questão, foi solicitado que os professores comentassem as questões. Dos dezenove professores participantes que aceitaram participar, cinco comentaram.

O professor A comentou que a imagem é o ponto de aprendizado na atualidade. O professor B disse: “gostei muito, interessante, gosto de trabalhar aulas práticas motivadoras”. O professor C gostou, “porque podemos juntar o que temos com outros exemplos”. O professor D apontou que a aprendizagem do aluno acontecerá de forma rápida e dinâmica, e o professor E respondeu que o uso de imagens e seus significados facilitam muito o aprendizado, tornando o conteúdo proposto acessível e compreensível, de forma simples, mas eficaz. Dessa forma, por fazer parte da vivência dos alunos, eles captam melhor o entendimento e fixação do tema.

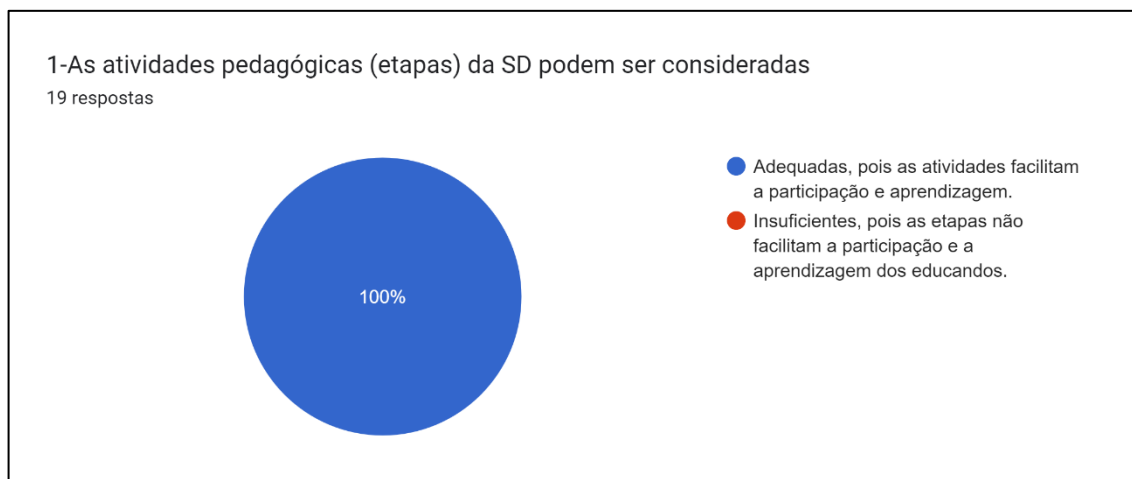
Após a análise dos dados, foi constatado que os professores consideram o produto bem adequado ao referencial teórico e concordaram que as questões formuladas estimularão o pensamento reflexivo dos alunos diante da leitura dos *stickers* (imagens) na perspectiva do letramento visual crítico. Disseram, ainda, que os questionamentos estão bem formulados e que incentivam o diálogo e a interação social entre os estudantes e o professor.

No próximo gráfico, será mostrado os resultados referentes à parte II, que é a avaliação do Produto Educacional, e o 3º tópico, o tópico C, referente à metodologia e à avaliação de ensino.

5.2.2. Parte II – Avaliação do Produto Educacional – C: metodologia e avaliação

Partindo para o 3º tópico da parte II, em que o tema explorado versa sobre metodologia e avaliação de ensino, na primeira questão foi perguntado se eles acham que as atividades pedagógicas (etapas) da SD podem ser consideradas adequadas, por facilitarem a participação e a aprendizagem dos educandos, ou se seriam insuficientes, pois as etapas não facilitarão a participação e a aprendizagem dos educandos. 100% dos participantes responderam que a consideram adequada.

Gráfico 13: Consideração da SD



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Além dessas respostas, foi aberto novamente um espaço para sugestões dos professores para melhorar a condução do ensino, e dos dezenove professores participantes, cinco responderam.

O professor A disse que não tinha nada a acrescentar e o professor B disse que são necessárias aulas práticas e motivadoras. Além do mais, o professor C sugeriu atividades sem as facilidades. Acredita-se que esse professor se referira a questões em que as respostas estão evidentes e tiram a chance de o aluno refletir e desenvolver o raciocínio, considerando o estímulo linguístico e cognitivo. No entanto, essas questões são relevantes pela capacidade de chamar atenção e concentração do aluno, de ampliar seu vocabulário. Habilidades que são extremamente importantes para o desenvolvimento do letramento visual crítico.

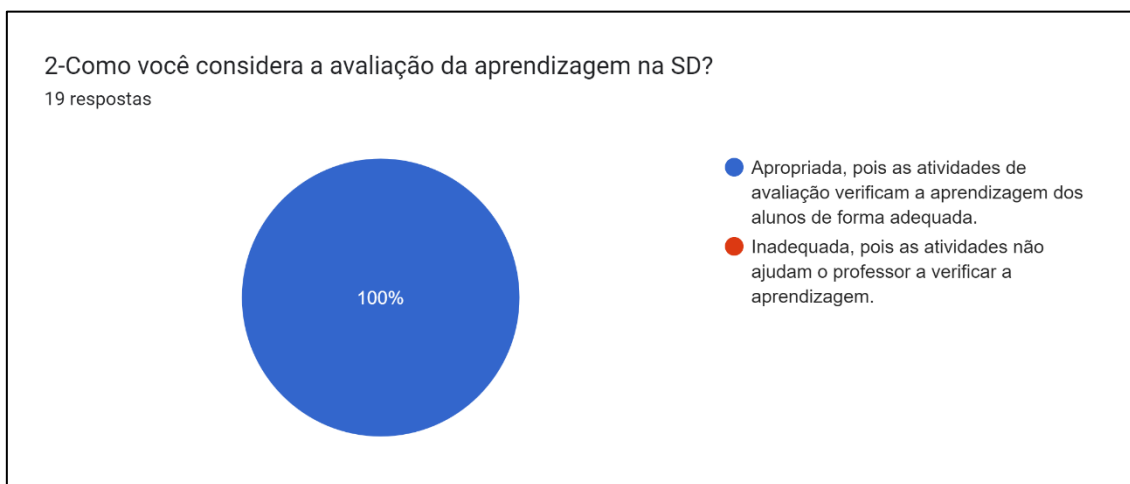
Ademais, o professor D disse que a sala de aula precisava de equipamentos para a condução do ensino. Realmente, porém, como se sabe da realidade das escolas públicas da baixada, acredita-se que as estratégias de leitura com os *stickers* podem ser executadas como gênero de forma impressa, como já foi relatado, sem perder o sentido da aplicação.

O professor E ressaltou a importância de contextualizar o conhecimento dentro de seu contexto social. Posto isso, concorda-se plenamente com esse professor, uma vez que a ação pedagógica precisa ter como base qualquer situação de comunicação do grupo social em que ocorre. As aulas precisam estar de acordo com as necessidades dos educandos, assim os docentes podem decidir os textos e os conteúdos que merecem ser ensinados, e isso só é possível por meio de textos que envolvam as práticas sociais do educando.

Ainda explorando o 3º tópico da parte II, foi perguntado como eles consideram a avaliação da SD, se era apropriada, pois as atividades de avaliação verificam a aprendizagem dos alunos de forma adequada, ou se consideram inadequada, porque as atividades não

ajudam o professor a verificar a aprendizagem. Todos dos professores disseram que consideram apropriada, como está ilustrado no gráfico seguinte.

Gráfico 14: Consideração da aprendizagem na SD



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Dando sequência às possíveis contribuições, foi perguntado o que eles sugerem para a avaliação da aprendizagem. Dos dezenove professores participantes da pesquisa, seis responderam. O professor A sugeriu observar a participação. Concorda-se, pois é preciso observar a participação dos educandos em cada etapa da SD para uma avaliação formativa.

O professor B sugeriu pedir para os alunos interpretarem as artes visuais, escrevendo o que achavam de cada uma, assim seria possível acessar a interpretação que o aluno faz daquela imagem. Acredita-se que, neste material, esse tipo de avaliação não se adequa com a proposta, pois a estratégia é desenvolver o letramento visual por meio de produções orais.

O professor C sugeriu se adequar à realidade do aluno. Diante disso, acredita-se que as atividades já estão adequadas à realidade dos alunos, assim como as avaliações que se darão por meio de observações do desenvolvimento dos alunos em cada etapa, observando a efetividade do processo e se precisam fazer algumas mudanças para assegurar essa efetividade.

O professor D sugeriu a identificação da sigla SD. Por isso, o material está com abreviação do termo sequência didática, acredita-se que esse professor respondeu sem olhar o material na íntegra.

O professor E sugeriu que se desse mais oportunidade para os alunos se expressarem sobre o que estão aprendendo, deixando-os expor suas ideias e sugestões acerca do conteúdo. Com certeza, o aluno terá esse momento em todas as etapas, principalmente, na etapa I, no

Before Reading, em que será sondado o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero estudado e comunicado o que aprenderão. Também será investigado a relação dos *stickers* selecionados com a cultura local da turma.

Por fim, o professor F sugeriu ter um contato maior com a comunidade escolar. Concorda-se que o contato com a comunidade escolar é muito importante para o desenvolvimento dos educandos, mas, neste tópico para avaliação da aprendizagem, não apresenta pertinência.

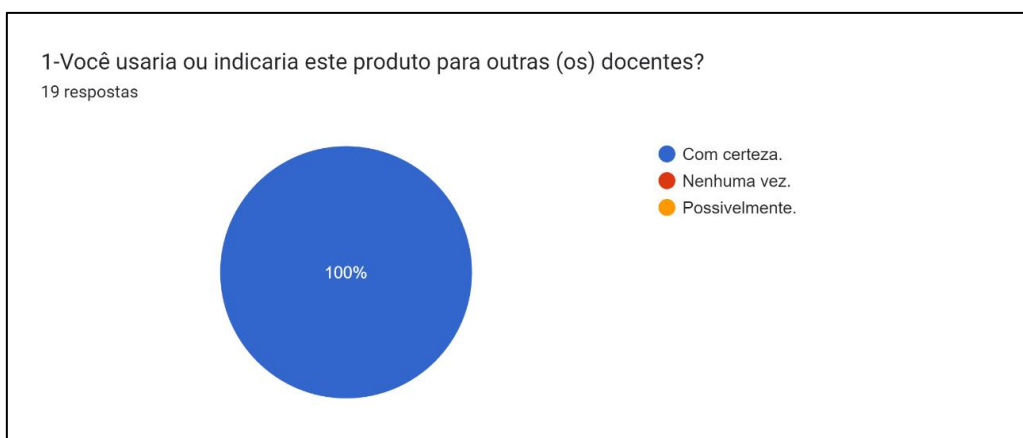
Após a análise desses dados, foi constatado que, para os professores, a metodologia de ensino e avaliação consideram a sequência didática adequada e apropriada para o desenvolvimento do letramento visual crítico, porque as atividades facilitam a participação e aprendizagem dos educandos. Além do mais, segundo eles, as atividades elaboradas de avaliação verificarão a aprendizagem dos alunos de forma adequada.

No próximo gráfico será mostrado os resultados ainda referentes a parte II, avaliação do Produto Educacional, 4º tópico, o tópico D, opinião geral.

5.2.3. Parte II – Avaliação do Produto Educacional – D: opinião geral

Por fim, o 4º tópico do questionário apresenta a opinião geral dos professores. Foi perguntado se eles usariam ou indicariam esse Produto Educacional para outras(os) docentes, tendo as seguintes opções: com certeza, nenhuma vez e possivelmente, e 100% dos professores, ou seja, os 19 professores participantes disseram que “com certeza”.

Gráfico 15: Uso e indicação do PE



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ainda referente a questão anterior, na pergunta aberta complementar da referida questão, os docentes puderam comentar e, dos dezenove participantes, 5 comentaram.

O professor A disse que indicaria, pois é um novo estímulo. O professor B explicou que, além de melhorar a Língua Inglesa, melhoraria também a Língua Portuguesa e, no que se refere à interpretação, considera que o material esteja muito bom.

O professor C comentou que indicaria, uma vez que é necessário utilizar novas formas de aprendizagens.

O professor D referiu que indicaria, porque o gênero faz parte do cotidiano das pessoas.

Por fim, o professor E expôs que indicaria, visto que hoje o trabalho em sala de aula envolve muito o lado visual, que prende a atenção e facilita o aprendizado do aluno. Além disso, acrescentou que uma imagem fala mais do que muitas palavras, o que ajuda o aluno a absorver o conteúdo de forma prática e com facilidade de entendimento.

Após a análise desses dados, foi constatado que os professores validaram o Produto Educacional com resposta significativa a questão da pesquisa ao dizerem que usariam e indicariam o PE. Dessa forma, com a utilização das categorias da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006,2021), em atividades de análise de imagens do gênero *sticker*, em aulas de Língua Inglesa, pode-se favorecer o desenvolvimento do letramento visual crítico.

Vale reforçar que a maioria dos *stickers* foram criados de forma personalizada, com o aplicativo *Bitmoji*, por ser a forma mais fácil e não correr o risco de infringir direitos autorais. Com esse aplicativo, pode-se utilizar a própria foto do aluno para criar seus próprios *stickers* e estimular a autonomia no processo de leitura e criação visual. Em razão dessa proposta, os personagens dos *stickers* se mantinham, o que gerou um dos comentários dos respondentes, que apontava a semelhança entre os *stickers*.

Quanto à disponibilização de *links* com imagens de *stickers*, buscou-se contemplar professores que não possuíssem tecnologias disponíveis na escola. Além disso, é sabido que, além da falta de tecnologia, muitos professores enfrentam uma rotina pesada, sem tempo remunerado de planejamento, além de salários precários que os fazem trabalhar em diversas instituições. Portanto, é compreensível que muitos professores não consigam tempo para criar *stickers*, pois o uso dessa ferramenta nem sempre é gratuito. Logo, requer tempo para procurar imagens e aplicativos gratuitos.

Diante dos resultados verificados na análise das respostas verificadas, conclui-se que a fundamentação teórica para o desenvolvimento de práticas de letramento visual crítico, umas

das principais demandas da sociedade atual, é pouco abordada, pois a maioria dos professores dizem que nunca ouviram falar na GDV e letramento visual crítico.

Além disso, dos dezenove professores, que tiveram as questões analisadas, um terço nunca tinha ouvido falar em letramento visual crítico. A maioria dos respondentes, por sua vez, referiram que consideram importante de ser ensinado na Educação Básica. Pode-se constatar que a maioria usa algum dos tipos de recursos exemplificados, sendo 50% os que utilizam *blogs*, memes, gifs e propagandas em suas aulas, envolvendo imagens, e nenhum deles mencionaram o gênero *sticker*.

Ademais, quando foi perguntado se em algum momento em sua formação eles haviam estudado teoria e prática de letramento visual crítico, 33, 3% disseram que nunca ouviram falar (gráfico 1), e na pergunta aberta, um professor disse que estudara no mestrado e outro que pesquisara por conta própria. Entretanto, mesmo desconhecendo a teoria em detalhe (gráfico 2), acreditam que seja importante o trabalho com LVC.

Infere-se, portanto, que poucos professores de Língua Inglesa tiveram sua formação inicial em disciplinas que proporcionassem a base necessária para auxiliá-los na promoção de atividades pedagógicas que possam desenvolver o LVC ao longo do ensino básico, ao relatarem que em nenhuma das ementas das disciplinas cursadas em sua formação encontraram menção literal ao termo letramento visual crítico e nem aos teóricos da GDV.

A SD e as imagens dos *stickers* podem ser adaptadas para serem usadas em todas as etapas da Educação Básica, ou seja, podem ser utilizadas por outros níveis de ensino desde que sejam feitos alguns ajustes. Contando com os *stickers* que compuseram o PE como forma de contextualização do ensino, é possível trabalhar os gêneros multimodais como um todo, ampliando o repertório de gêneros textuais a partir desse trabalho. Embora o material tenha sido pensado para o 6º ano do EF II, pode ser adaptado para o EF I e para outros níveis, sempre considerando a maturidade da turma em questão. A partir do 8º ano, contudo, haverá necessidade de modificar o contexto, pois, à medida que esses alunos avançam, faz-se necessário ampliar o vocabulário da matéria, como a inserção de formas verbais diferentes.

As atividades propostas na SD fazem-se importantes em todas as séries, por se tratar de um conhecimento básico da LI. Por exemplo, a necessidade de reforçar que é preciso cumprimentar-se diariamente e a importância de que aprendam a se cumprimentar na língua inglesa, dada a sua relevância como segunda língua, no Brasil. A leitura das imagens na perspectiva da metafunção representacional permite reconhecer as narrativas de ações gráficas e compreender melhor os sentidos do mundo em que vivem, podendo comunicar-se oral e graficamente.

Finda a exposição e a discussão dos resultados, seguem as considerações finais

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa utilizou a análise qualitativa de natureza básica e o objetivo exploratório, seguindo alguns princípios da pesquisa-ação (GIL, 2010). Procurou diagnosticar como a utilização das categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em atividades de análise de imagens em aulas de Língua Inglesa, pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual crítico. A maior contribuição desse trabalho foi elaborar um Produto Educacional, uma sequência didática, que pode ser adaptada para diferentes níveis de ensino e que apresenta um referencial teórico capaz de auxiliar os professores na realização de atividades de leitura de imagens. Além disso, a investigação ampliou o conhecimento da pesquisadora que, até então, não possuía conhecimento sobre a temática.

Essa sequência didática tem como objetivo desenvolver, por meio de estratégias de leitura de imagens, atividades de leitura e interpretação do gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do ensino fundamental II. Sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021), com destaque para a metafunção representacional, procuramos desenvolver o letramento visual crítico dos alunos.

A utilização das categorias da metafunção representacional mostrou que a discussão sobre a Narrativa (ação e reação), sistematizadas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2021), pode auxiliar professores e alunos a constatarem como as imagens são construídas de forma que reproduzam relações socialmente estabelecidas por meio de histórias de ação, reação, dentre outras.

Por meio de uma metodologia de pesquisa qualitativa, com os princípios da pesquisa-ação, valeu-se da participação de professores de Língua Inglesa da Educação Básica para que, por meio de uma reflexão coletiva, colaborassem na avaliação e validação deste material. Dessa forma, aplicou-se um questionário para obtenção de dados. Primeiramente, confirmou-se a necessidade de se ampliar as abordagens do letramento visual crítico nos cursos de formação superior e continuada para professores, visto que a maioria dos professores participantes da pesquisa disseram que não conhecem e nunca ouviram falar em letramento visual (crítico), e isso reflete, conseqüentemente, nas aulas propostas para os

educandos da Educação Básica, na pouca ou irregular presença de tais práticas de ensino/aprendizagem em seu cotidiano.

Após as análises das respostas de um grupo de dezenove professores participantes, o PE foi avaliado de forma positiva. Os registros ajudaram a identificar que os professores participantes gostariam de promover mais atividades que envolvam a leitura de imagens de textos contemporâneos do contexto social dos alunos para que a leitura de imagens possa dar uma grande contribuição para o processo de letramento visual crítico. Como ideal tem-se que sejam promovidas atividades que auxiliem continuamente a leitura e a interpretação crítica das imagens, com a mediação do professor desde os anos iniciais da Educação Básica.

As sugestões indicam que essa sequência didática pode ser integrada a mais atividades que seguem um caráter investigativo em Língua Inglesa. Observou-se que as questões, que compõem a sequência didática, puderam servir de base e exemplo para que os docentes possam explorar as potencialidades do gênero digital *sticker*, bem como a leitura e interpretação das imagens, com base na teoria da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN 2006, 2021).

Na avaliação, os professores citaram aspectos positivos ao dizer que indicariam a SD, pois o gênero faz parte do cotidiano dos alunos. Assim, o trabalho em sala de aula poderá desenvolver uma leitura visual fundamentada, com o desenvolvimento contextualizado de conteúdo.

É importante destacar que as avaliações apresentadas pelos dezenove professores não estão aqui para simbolizar uma generalização de opiniões. Tem-se um panorama de opiniões de experientes profissionais com ideias que puderam aprimorar a SD com o intuito de aproximar a utilização dele tanto da realidade dos alunos como da realidade do ambiente profissional docente.

Este PE não tem como objetivo solucionar os impasses educacionais que o grupo de professores vivenciam em seus ambientes escolares. Todavia, o material poderá ajudar os que nunca ouviram falar em GDV e LVC para que possam ter um conhecimento básico do que se trata. Espera-se que com este produto educacional possa contribuir com uma proposta que visa a formação tanto de discentes quanto dos docentes, em que eles tenham a oportunidade de explorar o gênero *sticker*, conhecendo suas potencialidades, na perspectiva da Gramática do Design Visual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Silva Givaldo B.; SIQUEIRA, Domingos Sávio. Como abordar questões ideológicas nas aulas de Língua estrangeira? *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 79-92.

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e Tecnologia. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola @ conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013, p. 193.

AVATAR. *In*. MICHAELIS, **Dicionário On-Line do Português Brasileiro**. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/avatar/>. Acesso em: 29 maio 2021.

BALDIN, Nelma. MUNHOZ, Alzira M. Bagatin. **Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária** - 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/user/educere.bruc.com.br> - Acesso em: 10.11.2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **A retórica da imagem**. *In*: **O óbvio e o obtuso**: ensaio sobre fotografia, cinema, teatro e música. Nova Fronteira: 1930, p. 27-43.

BELMIRO, Célia Abicaíl. **Glossário Ceale**. Letramento visual, 1999. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual> Acesso em: 16 ago. 2020.

BOTELHO, Gilberto. LEFFA, Vilson José. Por um ensino mais incluyente no contexto social atual. *In*: Lima, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 113-124.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em setembro de 2017. Disponível em: tinyurl.com/w9mh824 acesso em 11 out. 2020.

CANI, Josiane Brunetti. **Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. Periferia Educação Cultura & Comunicação** - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - DOI: 10.12957/periferia. 2019.36955 - Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/36955/29635>

CARMELINO, Ana Cristina; KOGAWA, Lídia. Stickers do WhatsApp: (Nova) Forma persuasiva de interação bem-humorada. EID & A- **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 1, n. 20, p. 7-27, 2020. DOI: 10.17648/EIDEA-20-

v1-2589. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2589>. Acesso em 01 out. 2020.

COIMBRA, Alda Maria. **Multiculturalismo, Discurso e Identidade em Cartas dos Leitores de Língua Inglesa**. Niterói/RJ: 2008.

CORDEIRO, Jair Guilherme. CORREIA, João Afonso Malinowski. Expo *Stickers* 2008: o *sticker* como modalidade artística. In: **VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Anais. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anais-vi/16.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.
 FARACO, Carlos Alberto. **Ensinar X Não Ensinar Gramática: ainda cabe essa questão?** *Calidoscópio* v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983> - Acessado em: 23 de novembro de 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa crítica**. Tradução de Iran Ferreira de Melo. Disponível em: <file:///C:/Users/Aline/Documents/47728-Texto%20do%20artigo-57826-1-10-20121211.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FERNANDES, José David Campos. **Semiótica e Gramática do designer visual**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. v. 6

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula Vieira. **Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013.

FRANCO, Cláudio. TAVAREZ, Kátia. **Way to English for Brazilian Learns – Ensino Fundamental II – 6. ed. Ática – 2017**.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários às Práticas Educativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**. Programa de interunidades em ensino de ciências. Universidade São Paulo - Faculdade de Educação/SP. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303989923_instrumento_para_construcao_e_validacao_de_sequencias_didaticas_em_um_curso_a_distancia_de_formacao_continuada_de_professores_Tools_for_building_and_validating_didactic_sequences_in_the_distance_learn

GRIM UFC. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo**. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-

roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em 19 set. 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multiletramentos a partir da Gramática do Design Visual: Possibilidades e Reflexões.** Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ileel.ufu.br/anaisdosil/el/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_705.pdf&ved=2ahUKEwj2tL3p6-LrAhUrHrkGHfG3DzMQFjADegQIAhAB&usg=AOvVaw2kKomcLZCGv_aeBjZC2RfX&shid=1599891095823. Acesso em: 12 set. 2020.

GUIMARÃES JR., Sinézio Cotrim; LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e Discurso no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 47-5

GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores.** Programa de interunidades em ensino de ciências. Universidade São Paulo - Faculdade de Educação/SP. 2011.

JOLY, M. **Introdução a uma análise da imagem.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HEMAIS, Barbara. **Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio.** Janelas de ideias – PUC – RIO. 2010. Disponível em:

http://www.letras.purio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, -3. ed - 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: Descrevendo a leitura**. In: Kleiman, Ângela. *Leitura: Ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. P. 15

KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (orgs.) – **Os significados e ressignificações do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela. (org.) – **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2021.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

JOLY, M. **Introdução a uma análise da imagem**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LEITE, Mírian Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. In Bela |Feldman-Bianco e Miriam L. Moreira Leite (orgs.). **Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**, Campinas, SP: Papyrus, 1998. 5. ed. 2006, P. 37- 44.

LEMKE, Jay L. **Letramento multimidiático: Transformando significados e mídias**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2021.

LEWIS, Michael. **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward**. Londres: LTP, 1996.

LIMA, Mariane Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes Formas de Ser Mulher na Hipermissão. *In: ROJO, Roxane (org.). Escola @ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 37.

MAIA, Junot de Oliveira. **Novos e Híbridos Letramentos em Contexto de Periferia**. *In: Rojo, Roxane (org.). Escola @ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atkas, 2009.

MATTE, Fátima. Como os Chunks Facilitam o Aprendizado do Vocabulário da Língua Inglesa. *In: Revista Signos*, ano 30, n. 2, p. 55-64, 2009. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/683>. Acesso em: 3 de fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

NETO, Adolfo Tanzi *et al.* Multiletramentos em Ambientes Educacionais. *In: ROJO, Roxane (org.). Escola @ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 193

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramento na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13.

SANTOS, Clara Carolina Souza; TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 191-201.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. **O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexão Sobre a Prática de Professor em Formação Continuada**. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SCHEYERL, Denise. SILVA, Neivande Dias da. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In. LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.125-140.

SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 113-124.

SILVA e PINTO. **Geração C: Conectados em novos modelos de aprendizagem**. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.sbgames.org/~sbgameso/papers/sbgames09/culture/short/cults11_09.pdf. Acesso em 25 set. 2021.

SEVERINO, Flávia Felipe. **Letramento Visual. Anais-Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC-ISTIS**, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/120>. Acesso em: 12 set. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Nativos Digitais: Considerações sobre os alunos contemporâneos e a Possibilidade de se (Re)pensar a Prática Pedagógica**. Doxa: Ver. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/10955/7089>. Acesso em: 25 maio 2021.

THOLLENT, Michel M. **Metodologia da pesquisa – ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

VIANA et al. Do letramento aos letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre escrita**. KLEIMAN, Angela B. ASSIS, Juliana Alves. (organizadoras) – Campinas, SP: mercado de letras, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentação

Caro (a) professor (a),

Sou mestrandanda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel e a coorientação da Professora Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos, a qual investigamos as possíveis contribuições do letramento visual para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. Como Produto Educacional desta investigação, será elaborada uma sequência didática com o gênero multimodal digital *sticker*, cujo título é: ***One Sticker is Worth a Thousand Words***: o gênero multimodal na perspectiva do letramento visual crítico, para o desenvolvimento de práticas de letramento visual crítico nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II. Esta sequência vem acompanhada de orientações, para que os professores possam utilizá-la e adaptá-la em suas aulas.

Gostaria de contar com a sua colaboração em responder ao questionário para avaliar esse material. O questionário tem dezoito perguntas e está dividido em duas partes. A primeira parte versa sobre sua formação e sobre sua prática em sala de aula, e a segunda parte trata da avaliação do produto educacional.

Informo que seu nome será mantido em sigilo e que as informações dadas serão usadas apenas para fins acadêmicos. Assim, ressalto que você tem o direito de retirar-se da pesquisa em qualquer momento de seu andamento e que os resultados obtidos com a sua colaboração serão enviados ao seu endereço eletrônico assim que estiverem prontos. Para responder ao questionário, você precisa aceitar o Termo de Consentimento.

Grata por sua colaboração e disponibilidade,

Elaine Durval Silva de Nascimento

PARTE I - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Nome completo: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

1- Você trabalha com quais níveis da Educação Básica?

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio

2- Na sua formação, em algum momento, você estudou teorias e práticas do letramento visual (crítico)?

- () Sim, houve uma matéria específica para letramento visual (crítico) na minha graduação.
- () Sim, fiz um curso de extensão sobre letramento visual (crítico).
- () Não, ainda não tinha ouvido falar sobre letramento visual (crítico).
- () Outros: _____

3- Você considera importante trabalhar o letramento visual crítico no Ensino Fundamental II?

- () Sim, mesmo desconhecendo a teoria em detalhe, acredito que seja importante o trabalho com o letramento visual no Ensino Fundamental II.
- () Sim, porque analisar imagens é indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da criticidade.
- () Não sei opinar, porque desconheço a teoria.
- () Outros: _____

4- Você costuma usar alguma ferramenta tecnológica em suas aulas?

- () Sim, porque tenho equipamentos tecnológicos e internet disponíveis no meu ambiente de trabalho.
- () Não, porque não tenho equipamentos tecnológicos e nem internet disponíveis no meu ambiente de trabalho.
- () Não, porque não sei utilizar nenhum equipamento tecnológico.
- () Outros: _____

5- Quais gêneros digitais você costuma utilizar em sala de aula para realizar atividades pedagógicas que envolvem o uso de imagens?

- () blog () GIF () meme () propaganda () outros: _____

PARTE II - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (SEQUÊNCIA DIDÁTICA - SD)

1- ORGANIZAÇÃO

1- Quanto à articulação com a disciplina de Língua Inglesa, como você considera a SD?

- () Suficiente, pois alcançará o objetivo proposto.
- () Insuficiente, pois não desenvolverá o letramento visual crítico.

O que você sugere para aperfeiçoar a organização? _____

2- Quanto à clareza da proposta pedagógica, pode-se dizer que a SD está

() Clara, pois todas as questões estão bem compreensíveis.

() Vaga, pois as questões estão difíceis de compreender.

O que você sugere para tornar as questões mais claras? _____

3- Como você avalia a adequação do tempo para a aplicação das atividades propostas?

() O tempo é adequado, pois as atividades são realizadas e o objetivo proposto é alcançado.

() O tempo é insuficiente para realizar as atividades e alcançar o objetivo.

O que você sugere para adequar a duração das atividades? _____

4- Qual é a sua opinião sobre a coerência interna da SD?

() Adequada, pois os *stickers* selecionados estão no nível linguístico dos alunos e o letramento visual crítico pode ser desenvolvido.

() Inadequada, pois a SD está fora da realidade dos alunos e o letramento visual crítico não pode ser desenvolvido.

O que você sugere para ajustar a coerência interna da SD? _____

5- Quanto à relação entre o objetivo e o conteúdo, a SD está?

() Eficiente, pois os conteúdos estão bem contextualizados e dará para desenvolver o letramento visual crítico.

() Falha, pois os conteúdos estão soltos e é impossível desenvolver o letramento visual crítico.

O que você sugere para favorecer esta relação? _____

2- ADEQUAÇÃO AO REFERENCIAL TEÓRICO

1- As questões que incentivam o questionamento e a interação social na perspectiva do desenvolvimento do letramento visual crítico podem ser consideradas

() Adequadas, pois estão bem formuladas e facilitará o diálogo entre estudantes e professores.

() Inadequadas, pois os alunos poderão desconhecer como participar.

Quais questões você sugere para impulsionar o questionamento e a interação social? _____

2- Utilizar o gênero *sticker* para desenvolver o letramento visual crítico e a aprendizagem de Língua Inglesa será

() Acertado, pois, por meio deste gênero pode-se implementar práticas pedagógicas coerentes com a proposta em tela.

() Insuficiente, o gênero multimodal *sticker* não dá suporte para desenvolver o letramento visual crítico.

Comente: _____

3- METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO

1- As atividades pedagógicas (etapas) da SD podem ser consideradas

() Adequadas, pois as atividades facilitam a participação.

() Insuficientes, pois as etapas não facilitam a aprendizagem dos educandos.

Qual é sua sugestão para melhorar a condução do ensino? _____

2- Como você considera a avaliação da aprendizagem na SD?

() Adequada, pois as atividades de avaliação verificam a aprendizagem dos alunos de forma adequada.

() Inadequada, pois as atividades não ajudam o professor a verificar a aprendizagem.

O que você sugere para a avaliação da aprendizagem? _____

3- Você usaria ou indicaria este produto para outras (os) docentes?

() Com certeza, porque _____.

() Nenhuma vez, porque _____.

() Possivelmente, porque _____.

Outras respostas: _____

Agradecemos sua participação. Seus comentários serão muito importantes para o aprimoramento desse produto educacional.

Carinhosamente, Elaine Durval Silva do Nascimento

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES PARTICIPANTES

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada

O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER*: uma possibilidade de ressignificação do ensino de língua inglesa à luz do letramento visual crítico, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de dissertação de mestrado. A coleta de dados será feita por amostragem para professores de Língua Inglesa do ensino Fundamental II para que possam fazer a validação por pares. Dessa forma, os colegas de trabalho da rede regular ou privada de ensino serão convidados a participar da pesquisa por meio de questionário online. Futuramente, a pesquisa será aplicada no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 187 - municipalizado Benedito Laranjeiras pela pesquisadora e estará disponível para docentes que queiram adaptá-la para suas aulas.

1. OBJETIVO: O objetivo geral do estudo é apresentar estratégias de leitura de imagens, com ênfase em atividades de leitura e interpretação do gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do Ensino Fundamental II, na perspectiva da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006-2021) com vistas ao desenvolvimento do letramento visual crítico das classes. O objetivo da sua participação é validar, por meio de um questionário, o produto educacional da referida pesquisa, uma sequência didática, cujo material será encaminhado para você, por e-mail, pela pesquisadora principal.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em responder as perguntas de um questionário que está dividido em duas partes. A primeira parte versa sobre sua formação e sobre sua prática pedagógica e a segunda parte trata, especificamente, da avaliação do produto educacional, com o objetivo de validar o material que será encaminhado para você pela pesquisadora principal. O tempo para responder o questionário é de, aproximadamente, vinte minutos.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo; isto é, pode haver o risco de cansaço no preenchimento do questionário o que pode ser contornado com intervalos e pausas sempre que necessário e poderá haver risco de constrangimento pelo fato de não conseguir responder a alguns questionamentos, o que pode ser sanado não respondendo as questões. Objetivando minimizar esses riscos, o (a) participante tem a possibilidade de avisar que não quer mais participar da pesquisa ou pode deixar em branco a pergunta que não se sente bem em responder. Por outro lado, são esperados alguns benefícios em sua participação na pesquisa: 1 - o produto educacional poderá gerar discussões e iniciativas na área do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa ao estimular a elaboração de materiais voltados para o desenvolvimento do letramento

visual crítico; 2- o aluno poderá se beneficiar com novos conhecimentos acerca da leitura de imagens e com uma visão mais crítica ao interpretar gêneros multimodais.

4. GARANTIA DE SIGILO: Como os dados da pesquisa serão publicados e divulgados em livros e revistas científicas, asseguramos que a sua privacidade será respeitada e que seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo sob sua guarda e responsabilidade por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária. Como ela não é obrigatória, você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, deve marcar a opção de aceite. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à professora pesquisadora responsável **Elaine Durval Silva do Nascimento** pelo telefone: (21) 965158525 ou pelo e-mail elainedurval@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

É importante que o (a) participante de pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia desse documento de CONSENTIMENTO. Por isso é garantido o envio da via assinada pelas pesquisadoras ao (à) participante de pesquisa por meio de seu e-mail.

Eu li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão,

apenas não enviando o presente formulário eletrônico. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu receberei uma cópia deste Documento de CONSENTIMENTO por meio do e-mail informado.

Assinatura da Pesquisadora Responsável:

Prof^a. Esp. Elaine Durval Silva do Nascimento

Data: __/__/__

APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER***: uma forma de ressignificar as aulas de inglês, na perspectiva do letramento visual crítico, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e sob responsabilidade da professora regente de Língua Inglesa no CIEP 187 Municipalizado Benedito Laranjeiras da prefeitura de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Elaine Durval Silva de Nascimento . Esta pesquisa diz respeito a uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

O público-alvo desta pesquisa são os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II (anos finais) entre 10 e 14 anos, do CIEP 187 Municipalizado Benedito Laranjeiras, por isso seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa. O objetivo central desta pesquisa é aplicar e avaliar o uso do gênero multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual-crítico no ensino de Língua Inglesa no 6º ano do ensino fundamental II.

O convite foi feito para que seu(sua) filho(a), estudante, participe dessa pesquisa como voluntário(a), deixando claro que, mesmo que seus responsáveis legais concordem com a sua participação, se o estudante não quiser, não precisa participar. Os estudantes foram esclarecidos que a sua participação é de forma voluntária e que eles podem conversar com alguém antes de escolher participar ou não desta pesquisa. Caso seu(sua) filho(a) decida não participar mais desta pesquisa, isso em nada mudará no seu tratamento ou na sua relação com os professores e funcionários. Mesmo que inicialmente seu(sua) filho(a) tenha aceitado, ele (ela), a qualquer momento, pode mudar de ideia e desistir da sua participação, sem nenhum prejuízo.

Reforço que, a qualquer momento, o(a) seu(sua) filho(a) terá o direito de recusa ou retirada do assentimento, pois a sua participação é voluntária. Esta pesquisa consiste em responder a um questionário sobre hábitos de leitura para justificar a necessidade da promoção

do letramento visual-crítico, cuja intenção é fazer com que os alunos possam viver ativamente em sociedade como cidadãos conscientes, usufruindo todos os bens culturais, assumindo uma postura crítica diante de tudo que ler, ver e escutar, já que pertencem a uma sociedade moderna, dinâmica interativa e tecnológica.

Seu(sua) filho(a) sempre terá no curso do procedimento plena liberdade de escolher responder ou não àquilo que lhe for perguntado. Todas as respostas serão analisadas, com anotações no diário de campo. As informações registradas servirão apenas para o estudo e somente serão utilizadas para atender aos fins da pesquisa descrita.

De acordo com a resolução 466/2012 todas as pesquisas apresentam riscos, como no nosso caso, havendo possibilidade de riscos mínimos, não físicos associados a constrangimentos no preenchimento de questionários. Nesse sentido, serão realizadas medidas de prevenção e minimização de tais riscos, destacando-se a orientação da não obrigatoriedade da participação na pesquisa, da possibilidade de, a qualquer momento, se desligar da pesquisa e o esclarecimento prévio aos estudantes acerca do tipo de questões que serão abordadas no questionário.

Quanto aos benefícios relacionados com a colaboração de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, esta pode contribuir para expansão do letramento, ou seja, além do letramento do texto escrito, saber ler, também, através das imagens, promovendo um letramento visual-crítico, assim, além de ler e interpretar o texto tradicional escrito, ler e interpretar também tudo que for visto e ouvido, participando ativamente como cidadão consciente, podendo usar e participar de todos os bens culturais da sociedade.

Esta pesquisa estará sob confidencialidade, ou seja, outras pessoas não poderão saber que seu(sua) filho(a) está participando de uma pesquisa. As informações sobre ele(ela) que serão coletadas na pesquisa somente serão acessadas pelos pesquisadores e ninguém mais terá acesso a elas. Não falaremos da participação de seu(sua) filho(a) com pessoas que não façam parte da pesquisa e o seu nome/imagem não irá aparecer em nenhum lugar.

Quanto à divulgação dos resultados, esclareço que, após o término da pesquisa, os resultados estarão à disposição para seu(sua) filho(a) e seus responsáveis. Esta pesquisa será publicada na dissertação de Mestrado da pesquisadora, também podendo ser publicada em artigos de revistas/jornais, livros e eventos, sem qualquer identificação da participação de seu(sua) filho(a), utilizando as informações somente para fins acadêmicos.

Não haverá nenhum tipo de incentivo para seu(sua) filho(a) participar desta pesquisa, a participação dele(a) não será remunerada e nem implicará gastos para os participantes. Os

dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, devido à pandemia, será enviado por um formulário do Google Docs., via WhatsApp ou e-mail, onde você escreverá seu nome completo e e-mail e enviar.

A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Elaine Durval Silva de Nascimento pelo telefone (21) 96515-8525 ou pelo e-mail: elainedurval@gmail.com Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/___
---	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS ALUNOS

Sou Elaine Durval Silva de Nascimento, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e professora regente de Língua inglesa no CIEP 187 Municipalizado Benedito Laranjeiras da prefeitura de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

Esta pesquisa é voltada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II (anos finais) entre 10 e 14 anos, do CIEP 187 Municipalizado Benedito Laranjeiras, e você está sendo convidado para participar dela. O título da presente pesquisa, sob minha responsabilidade, é **O GÊNERO MULTIMODAL *STICKER***: uma forma de ressignificar as aulas de Língua Inglesa, na perspectiva do letramento visual crítico. Queremos aplicar e avaliar o uso do gênero multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa no 6º ano do ensino fundamental II e, como voluntário(a), deixo claro que, mesmo que seus responsáveis legais concordem com a sua participação, se você não quiser, não precisa participar.

A sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se quer ou não participar da pesquisa. Você sempre pode conversar com alguém antes de escolher participar ou não desta pesquisa. Se você decidir não participar desta pesquisa, isso em nada mudará no seu tratamento ou na sua relação com os professores e funcionários. Mesmo que inicialmente tenha aceitado, você, a qualquer momento, pode mudar de ideia e desistir da sua participação, sem nenhum prejuízo.

Esta pesquisa consiste em participar das aulas aplicadas em sala de aula com intuito de subsidiar a promoção do letramento visual, nos contextos da sociedade contemporânea, que é dinâmica, interativa e tecnológica. Você sempre terá no curso do procedimento, plena liberdade em escolher responder ou não àquilo que lhe for perguntado. Após as anotações no diário de campo e análises dessas anotações, as informações registradas servirão apenas para o estudo e somente serão utilizadas para atender aos fins da pesquisa descrita.

Nas atividades em sala de aula, os materiais didáticos que serão utilizados, são considerados seguros, mas, de acordo com a resolução 466/2012, todas as pesquisas apresentam riscos (como no nosso caso), mesmo que sejam mínimos, não físicos associados a constrangimentos durante as reflexões diante das imagens. Nesse sentido, serão realizadas medidas de prevenção e minimização de tais riscos, destacando-se a orientação da não obrigatoriedade de participação na pesquisa, da possibilidade de, a qualquer momento, se

desligar da pesquisa e o esclarecimento prévio aos estudantes acerca do tipo de questões que serão abordadas acerca das imagens. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora **Elaine Durval Silva do Nascimento** pelo telefone (21) 96515-8525. Esta pesquisa pode contribuir para a expansão do letramento, ou seja, além do letramento do texto escrito, saber ler através das imagens e desenvolver o senso crítico, lendo e interpretando tudo que for lido, visto, e ouvido, participando como cidadão consciente, podendo usar e participar de todos os bens culturais da sociedade.

Esta pesquisa estará sob confidencialidade, ou seja, outras pessoas não poderão saber que você está participando de uma pesquisa. As informações sobre você, que serão coletadas na pesquisa, somente serão acessadas pelos pesquisadores, e ninguém mais terá acesso a elas. Não falaremos da sua participação com pessoas que não façam parte da pesquisa, e seu nome e sua imagem não irão aparecer em nenhum lugar.

Quanto à divulgação dos resultados, esclareço que, após o término da pesquisa, os resultados estarão à disposição para você e seus responsáveis. Esta pesquisa será publicada na dissertação de Mestrado da pesquisadora, também podendo ser publicada em artigos de revistas/jornais, livros e eventos, sem qualquer identificação da sua participação, utilizando as informações somente para fins acadêmicos.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: **a escolha é sua**. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá de pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram dela.

Este termo de assentimento será enviado em PDF, via WhatsApp ou e-mail, e seu responsável deve imprimir para você assinar, após colocar sua assinatura, você vai pedir ajuda do seu responsável, tirar uma foto nítida e legível, ou digitalizar este documento e me reenviar, assim, você ficará com uma via original e enviará outra, que será arquivada com a pesquisadora responsável.

Caso queira conversar ou tirar alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá ter acesso à pesquisadora: **Elaine Durval Silva de Nascimento pelo telefone (21) 96515-8525** ou pelo e-mail elainedurval@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___/___/___
----------------------------------	-------------------

APÊNDICE E – MENSAGEM COMPARTILHADA PARA OS PROFESSORES VIA WHATSAPP E E-MAIL

Hello, folks!

Sou, Elaine Durval Silva do Nascimento, professora de Língua Inglesa do município de Nova Iguaçu. Estou finalizando minha pesquisa de mestrado no Colégio Pedro II e preciso da ajuda de professores de inglês que trabalhem na Educação Básica. Agradeço imensamente quem puder me ajudar!

Gostaria de convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa, cujo tema é letramento visual crítico nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II.

Como produto educacional desta investigação foi elaborada uma sequência didática intitulada: ONE STICKER IS WORTH A THOUSAND WORDS: o gênero multimodal *sticker* na perspectiva do letramento visual crítico. O objetivo geral da sequência didática é apresentar estratégias de leitura de imagens, com ênfase em atividades de leitura e interpretação do gênero digital multimodal *sticker* para o 6º ano do ensino fundamental II. Foi utilizada a perspectiva da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006-2021), com a intenção de desenvolver o letramento visual crítico dos alunos.

Sua participação consistirá em responder a um breve questionário para avaliar o produto educacional. Suas contribuições serão muito importantes para minha pesquisa.

Segue o link para você conhecer a sequência didática:

**[https://drive.google.com/file/d/12ribDKe0beev7-Qlpft4Qkkgh0ZzS-
/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/12ribDKe0beev7-Qlpft4Qkkgh0ZzS-/view?usp=sharing)**

Segue o link para você responder o questionário de avaliação da sequência didática:

<https://forms.gle/X2hnooAB491eS8Ty8>

Segue o link com algumas sugestões de imagens e *stickers*:

<https://sticker.ly/s/TU4O86>

https://www.canva.com/design/DAFY0PTPf4c/BM4Bx1m3eY97cmYzFcJBUw/edit?utm_content=DAFY0PTPf4c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Thanks! God bless you!