

**COLÉGIO PEDRO II**

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

Lívia Mergulhão da Cunha

**LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA  
INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta  
didática para o 1ºano**

Rio de Janeiro  
2021



Lívia Mergulhão da Cunha

**LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: uma proposta didática para o 1ºano**

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.

Orientadora Professora Dra. Alda Maria Coimbra  
Aguilar Maciel

Rio de Janeiro  
2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C972 Cunha, Livia Mergulhão da

Letramento visual no contexto da língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta didática para o 1ºano / Livia Mergulhão da Cunha. - Rio de Janeiro, 2021.

86 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 Aguiar Maciel.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Multimodalidade. 3. Letramento. 4. Jogos educativos. I. Maciel, Alda Maria Coimbra Aguiar. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Lívia Mergulhão da Cunha

**LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I:**  
uma proposta didática para o 1ºano

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: 05/10/2021.

Banca Examinadora:

---

Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel  
Colégio Pedro II/ Instituto Federal do Rio de Janeiro

---

Dra. Andréa Marques Ribeiro  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Dr. Jorge Luiz Marques  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2021

Dedico este trabalho a minha mãe, Fatima e  
ao meu pai, Antonio.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus. Aos meus pais, Fatima e Antonio, que me apoiam em todos os momentos e são a minha base. Ao meu marido, Ruy, pela compreensão e paciência. A minha orientadora, pela parceria e a paciência. Aos amigos e professores do MPPEB, pela força e companheirismo.

*“Happiness is only real when shared.”*

Christopher McCandless

## RESUMO

CUNHA, Livia Mergulhão da. **Letramento Visual no Contexto da Língua Inglesa do Ensino Fundamental I:** uma proposta didática para o 1º ano. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

As práticas de leitura e de escrita na sociedade são multimodais, ou seja, imagens, sons, gestos e textos escritos fazem parte delas. Este trabalho pretendeu investigar questões relacionadas ao desenvolvimento dos multiletramentos, com foco no letramento visual, a fim de contribuir para que o leitor seja mais consciente dos sentidos que podem ser criados pela imagem, seja ela integrada ao texto verbal ou não. Essa investigação se justifica porque, como as crianças estão atentas às mídias de massa, principalmente às digitais, discussões e estudos sobre multiletramentos se fazem necessários para o desenvolvimento da leitura e da compreensão do mundo. Portanto, o objetivo da pesquisa é investigar como a Gramática de Design Visual pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual em práticas pedagógicas das aulas de língua inglesa do 1º ano do Ensino Fundamental I. O estudo tem como aportes teóricos principais a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994/2014), a Gramática de Design Visual de Kress e Leeuwen (2006) e a teoria de multiletramentos de Roxane Rojo (2012). Os documentos oficiais que compõem a base desta investigação são a Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I da Prefeitura do Rio de Janeiro, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e o Censo Escolar 2020 (INEP, 2020). O público-alvo são alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, da escola Poeta Mario Quintana, no município do Rio de Janeiro, RJ e professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I das redes pública e privada. A partir deste estudo, foi elaborado um jogo, o *Image Analysis Lab*, para trabalhar o letramento visual e o vocabulário de Língua Inglesa para o segmento em tela. O produto educacional foi validado por professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I de escolas públicas e particulares por meio de questionário. Tais professores consideraram o produto educacional pertinente e compatível com a destinação proposta.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Multimodalidade; Letramento Visual; Língua Inglesa Ensino Fundamental I.

## ABSTRACT

CUNHA, Livia Mergulhão da. **Visual Literacy in the Context of English Language in Elementary School:** a didactic proposal for the 1<sup>st</sup> grade. 2020. 90 p. Dissertation (Graduate Program in Basic Education School Practices) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Dean's office of Graduate Studies, Research, Extension and Culture programs, Rio de Janeiro, 2020.

Reading and writing practices in society are multimodal, namely, images, sounds, gestures and written texts are part of these practices. In this work, we intended to research some issues on multiliteracy development, focusing on visual literacy, in order to help the reader to be more aware of the meaning that can be conceived by an image, whether it is combined with a verbal text or not. As children pay attention to mass media, today, mainly digital ones, this investigation is justified because discussion and studies on multiliteracy are required for developing reading and comprehension of the world. Therefore, the aim of this research is to investigate how the Grammar of Visual Design can favor the development of visual literacy in pedagogical practices in the 1<sup>st</sup> grade English language classes of Elementary School. This study is chiefly based on Halliday's Systemic Functional Linguistics (1994/2014), Kress and Leeuwen's (2006) Grammar of Visual Design and Roxane Rojo's (2012) theory of multiliteracy. It is also based on Brazilian legal documents on Education and the 2030 Agenda for Sustainable Development (ONU, 2015). The target audience are students of the 1st year of Poeta Mario Quintana Elementary School in the city of Rio de Janeiro, RJ, Brazil, and English teachers from both public and private Elementary Schools. By means of this study, a game named *Image Analysis Lab* has been developed to work on visual literacy and English vocabulary. The educational product has been validated by English Language teachers from public and private Elementary Schools by means of a questionnaire. These teachers have considered the educational product pertinent and compatible with the proposed purpose.

**Keywords:** Multiliteracies; Multimodality; Visual Literacy; English Language; Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Papiro egípcio .....</b>	<b>15</b>
<b>Figura 2 – Propaganda de recrutamento .....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 3 – Sentimentos e emoções (1ª parte apostila) .....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 4 – Sentimentos e emoções (2ª parte apostila) .....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 5 – Sapo sonolento .....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 6 – Sapo triste .....</b>	<b>62</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Mapa dos multiletramentos – ROJO (2012).....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 2 - Paradigma funcional da linguagem - NEVES (2005) .....</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 3 - Relação entre contexto e metafunções da linguagem – SANTOS (2014) .....</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 4 - Cruz - Kress e Leeuwen (2006).....</b>	<b>35</b>
<b>Quadro 5 – Elo mediador - Kress e Leeuwen (2006).....</b>	<b>35</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental.....</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 2 – Anos de escolaridade com os quais os professores respondentes trabalham.....</b>	<b>63</b>
<b>Gráfico 3 – Conhecimento sobre letramento visual.....</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 4 – Importância de trabalhar o letramento visual no E.F. I.....</b>	<b>65</b>
<b>Gráfico 5 – Disponibilidade de recursos tecnológicos no ambiente de trabalho.....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 6 – Mapeamento dos recursos tecnológicos utilizados.....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 7 – Frequência da utilização de equipamentos tecnológicos.....</b>	<b>67</b>
<b>Gráfico 8 – Utilização de recursos imagéticos nas aulas.....</b>	<b>67</b>
<b>Gráfico 9 – Originalidade do produto.....</b>	<b>68</b>
<b>Gráfico 10 – Atratividade do Produto Educacional.....</b>	<b>69</b>
<b>Gráfico 11 – Adequação do produto.....</b>	<b>70</b>
<b>Gráfico 12 – Possibilidade de utilização do produto.....</b>	<b>70</b>
<b>Gráfico 13 – Usabilidade do produto por ano de escolaridade.....</b>	<b>71</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular</b>
<b>CAPES</b>	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>
<b>CEALE</b>	<b>Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita</b>
<b>CLI</b>	<b>Currículo de Língua Inglesa</b>
<b>E.F.I</b>	<b>Ensino Fundamental I</b>
<b>Inep</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>LSF</b>	<b>Linguística Sistêmico-Funcional</b>
<b>GDV</b>	<b>Gramática do Design Visual</b>
<b>GNL</b>	<b>Grupo Nova Londres</b>
<b>GSF</b>	<b>Gramática Sistêmico-Funcional</b>
<b>TALE</b>	<b>Termo de assentimento Livre e Esclarecido</b>
<b>TCLE</b>	<b>Termo de consentimento Livre e Esclarecido</b>
<b>TIC</b>	<b>Tecnologias da Informação e Comunicação</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>20</b>
<b>3 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
<b>5 ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>40</b>
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
<b>6.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>47</b>
<b>6.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....</b>	<b>48</b>
<b>6.3 População e amostra.....</b>	<b>49</b>
6.3.1 Critérios de inclusão.....	49
6.3.2 Critérios de exclusão.....	49
6.3.3 Riscos.....	50
6.3.4 Benefícios.....	52
<b>6.4 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>53</b>
<b>6.5 Metodologia de análise de dados.....</b>	<b>53</b>
<b>6.6 Desfecho primário.....</b>	<b>54</b>
<b>6.7 Descrição das etapas da pesquisa.....</b>	<b>55</b>
<b>7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....</b>	<b>56</b>
<b>8 RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE A - TERMOS E AUTORIZAÇÕES.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As recentes e constantes transformações tecnológicas e digitais interferem a maneira como as pessoas interagem e se comunicam. Considerando que as imagens, assim como textos, transmitem, constroem e perpetuam ideologias e, que, as imagens são importantes fontes de informação na sociedade de hoje, é imprescindível que os leitores compreendam a multiplicidade de práticas de leitura. (BAMFORD, 2003)

A diversidade de linguagens está presente em vários tipos de textos em que se combinam composições verbais e não verbais, diferentes modos, mídias e culturas. Essa diversidade ocorre porque, segundo Carmelino e Lins (2015), a interação entre as pessoas foi sempre permeada por linguagens distintas e conjugadas. Nesse sentido, as autoras ainda explicam que a interação na sociedade sempre ocorreu mediante a concatenação de linguagens distintas: palavras associadas a gestos, a entonação, a imagens e a outros aspectos, como a cor, a textura, o tamanho da letra e o layout. À essa integração de elementos linguísticos e não linguísticos em um texto é atribuído o nome de multimodalidade (CARMELINO; LINS, 2015). Um exemplo de como a multimodalidade está presente há muito tempo são os antigos textos egípcios:

**Figura 1- papiro egípcio**



Fonte: Cesadufs

Nota-se, no papiro, a construção do texto com diferentes elementos, característica do texto multimodal, conforme afirmam Kress e Leeuwen (2006): junção de imagens, símbolos, palavras, cores, sons, gestos e outros elementos. E, mais recentemente, com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a concepção de multimodalidade passa a

englobar também textos interativos, ou seja, textos que permitem a interação do leitor com a interface, com as ferramentas, com os demais usuários e até com outros textos. É o que ocorre com as redes sociais, por exemplo, em que os usuários produzem o texto, compartilham links, imagens e outros textos (ROJO, 2012).

Antigamente, porém, as práticas de letramento escolar tinham como base atividades de leitura e escrita de textos puramente verbais. Assim, as transformações sociopolítica e econômica associadas às evoluções das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), no século XXI, e à globalização instituíram um desafio singular à educação. Portanto, considerando que as crianças estão atentas às mídias de massa (à televisão, aos jornais, às revistas e às mídias digitais), os multiletramentos se fazem necessários para a leitura e a compreensão do mundo e, por isso, deve ser incluído no cotidiano escolar.

Essa inclusão começa a ser discutida em 1996, quando a *Pedagogia dos Multiletramentos* teve sua necessidade declarada pela primeira vez, em um manifesto originado num colóquio do Grupo Nova Londres, nos Estados Unidos. Nesse colóquio, o grupo demonstrou a necessidade de a escola abordar os letramentos emergentes, como as novas mídias de massa, abrangendo, nos currículos, a variedade enorme de culturas na sala de aula (ROJO, 2012). Embora essa integração seja própria das práticas comunicativas e, portanto, não seja uma novidade, o termo multimodalidade é recente e chega ao Brasil no fim do século XX, com os estudos de Kress e Leewen (1996), segundo apontam Carmelino e Lins (2015). Já as TIC são discutidas nos estudos da linguagem no Brasil, desde o início deste século, segundo Rojo (2012).

Dessa maneira, ao levar a cultura do aluno para a sala de aula, além de valorizá-la, o professor deve auxiliar a criança a pensar criticamente sobre o que a mídia de massa transmite. E esse é o objeto dos multiletramentos, promover o entendimento das muitas formas de construção de sentido, dentre elas, o letramento visual.

O letramento visual, conforme a descrição de Belmiro (2014), no glossário Ceale da Universidade Federal de Minas Gerais, é a identificação da imagem como um item a ser analisado, possibilitando diferentes modos de leitura e de interação por meio de reflexões sobre como e por que as imagens são utilizadas. Ainda, conforme explica Belmiro (2014, p.n): “Ao explorar essas linguagens, o professor tem em mãos a oportunidade, não só de reconhecer os diversos modos de que a criança se utiliza para representar o mundo, mas de ajudá-la a se reconhecer no mundo e apreciá-lo com discernimento.” Desse modo, o letramento visual é importante porque trata a imagem como um bem cultural. Portanto, o letramento visual pode

contribuir para a formação de cidadãos, fazendo com que as crianças compreendam melhor o mundo e consigam pensar mais criticamente sobre ele.

Considerando, desse modo, a importância do letramento visual, o problema que se pretende investigar é: como a Gramática de Design Visual (GDV) (2006) pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual em práticas pedagógicas das aulas de língua inglesa do 1º ano do Ensino Fundamental I? Assim, com vistas a inserir o letramento visual e, portanto, os multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, a pesquisa e a criação do produto têm como base a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994/2014), a Gramática de Design Visual (GDV) de Kress e Leeuwen (2006) e o conceito de multiletramentos do Grupo Nova Londres (1996) e de Rojo (2012).

Os gêneros multimodais a serem utilizados foram o vídeo do episódio 54 do desenho animado *Masha e o Urso*; *flashcards* com imagem, texto e som; o conto *O Sapo e a Princesa*, dos Irmãos Grimm (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012), que dialoga com o episódio do desenho animado, e o jogo de tabuleiro *Image Analysis Lab*, no *software PowerPoint*. Dessa forma, o produto é um jogo de tabuleiro no *software PowerPoint* com foco no letramento visual no ensino da Língua Inglesa com o Manual para o professor no aplicativo *Canva*; o plano de aula e os *slides* com *flashcards* de apoio à aula do jogo. A construção dele foi orientada pela Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (2017) e pela proposta curricular da Prefeitura do Rio de Janeiro para o 1º ano do E.F. I (2020), já que esses documentos devem nortear o trabalho do professor de Língua Inglesa no município do Rio de Janeiro.

Este estudo tem como público-alvo 30 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, nas aulas Língua Inglesa ministradas pela pesquisadora, na E.M. Poeta Mario Quintana. Os dados seriam coletados durante a aplicação piloto do jogo com os alunos para verificar a necessidade de adaptações do produto. Porém, com o cenário de pandemia que o Brasil e mundo enfrenta durante o curso desta pesquisa, as escolas ficaram fechadas e mesmo quando foram abertas, as aulas de inglês permaneceram remotas nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. E, infelizmente, por falta de equipamentos e internet, as aulas assíncronas são as aulas mais acessadas em que os alunos apenas enviam as atividades solicitadas pelo professor, por meio do aplicativo *Google Sala de Aula*, sem haver uma interação síncrona razoável entre professor e aluno. Portanto, não houve a aplicação do produto, mas foi aplicado um questionário com professores de inglês do Ensino Fundamental I, para validar o produto criado pela pesquisadora

(GUIMARÃES; GIORDAN, 2012), conforme apêndice B desta pesquisa. O produto será aplicado futuramente, quando houver condição sanitária para o retorno de todas as matérias de modo presencial.

Além disso, a pesquisa seria conduzida em uma pesquisa-ação por meio de análise qualitativa dos dados coletados. A escolha pela pesquisa-ação se justificava porque se pretendia analisar e testar uma prática pedagógica voltada para o letramento visual nas aulas de inglês, no 1º ano do Ensino Fundamental I. Com a mudança no curso da pesquisa, a pesquisa se tornou uma pesquisa exploratória qualitativa. É uma abordagem qualitativa porque a análise e a descrição dos dados são fundamentais, não sendo possível mensurá-las. O produto pode, assim, incentivar o professor de inglês a inserir o letramento visual da GDV nas suas aulas, trabalhando a sintaxe visual e a criar atividades e materiais.

Esta pesquisa está organizada em nove capítulos, da seguinte maneira:

Este primeiro capítulo apresenta a pesquisa em geral e trata do problema de pesquisa. O segundo capítulo abrange os objetivos geral e específicos. O capítulo três discorre sobre as justificativas desta pesquisa. Já o capítulo quatro aborda o referencial teórico desta pesquisa: os multiletramentos na visão do Grupo Nova Londres (1996) e de Rojo (2012); a Linguística Sistemática Funcional tratada por Halliday e Matthiessen (1985, 2014) e Santos (2014) e, por fim, a Gramática de Design Visual de Kress e Leeuwen (2006) e os ensinamentos de Borges Filho (2007) que dialogam com a GDV (2006), além das considerações de Antunes (1999) e Luckesi (2014) sobre jogo e ludicidade, respectivamente. No capítulo cinco, são analisados os documentos norteadores do ensino de Língua Inglesa: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); o Currículo de Língua Inglesa (CLI) do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020); além disso, são analisados Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e o Censo Escolar 2020 (INEP, 2020). Em seguida, o capítulo seis apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa e o capítulo sete apresenta o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa; o oitavo capítulo, os resultados; o nono, das considerações finais, e, em seguida, vem a referência bibliográfica. Por fim, são os apêndices, onde são apresentados nessa ordem: o termo de assentimento livre e esclarecido; o termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável legal; o termo de confidencialidade; o termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa; o termo de consentimento livre e esclarecido do professor e o questionário de validação do produto

educacional. Finda esta explanação inicial, o próximo capítulo abordará os objetivos desta pesquisa.

## **2 OBJETIVOS**

Neste capítulo, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

### **2.1 Objetivo Geral**

As práticas de leitura e escrita são multimodais. Em outras palavras, elas compõem diversos tipos de texto: escrito, oral, imagem, som, gesto e ícones, segundo Rodrigues (2017). Dessa forma, o ensino-aprendizado da Língua Inglesa tem muito a contribuir com os multiletramentos, por meio da inserção das mídias de massa na sala de aula, no Ensino Fundamental I, priorizando o letramento visual. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo investigar como a GDV pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual em práticas pedagógicas das aulas de língua inglesa do 1º ano do Ensino Fundamental I. Assim, o produto a ser criado é uma contribuição para as aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental I e poderá estimular os professores a trabalhar o letramento visual no ensino da língua inglesa.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados inicialmente:

- refletir sobre as maneiras de contribuir com o letramento visual no E.F.I;
- investigar como os alunos desenvolvem o letramento visual na aula de língua inglesa por meio de um jogo;
- identificar como os alunos se apropriam dos constructos da Gramática do Design Visual (2006) para aprender inglês.

Com a mudança no curso da pesquisa, houve necessidade de traçar novos objetivos:

- refletir sobre as maneiras de contribuir com o letramento visual no E.F.I;

- investigar se o produto é adequado para trabalhar o letramento visual nas aulas desta disciplina;
- investigar se professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I utilizariam o produto desta pesquisa em suas aulas.

Tendo abordado os objetivos desta pesquisa, o próximo capítulo tratará da justificativa.

### 3 JUSTIFICATIVA

Considerando que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) trata a Língua Inglesa como instrumento articulador dos multiletramentos, explicitando as potencialidades do estudo das linguagens “verbal, visual, corporal, audiovisual e digital” (BRASIL, 2017, p. 242) no estudo dessa língua estrangeira em sala de aula, é preciso refletir sobre práticas pedagógicas que permitam que tais potencialidades sejam exploradas. Assim, propostas pedagógicas que desenvolvam os conteúdos curriculares da Língua Inglesa articuladas aos multiletramentos tornam-se muito relevantes, possibilitando ao aluno uma visão de “mundo plurilíngue e multicultural” (BRASIL, 2017, p. 246). Além disso, esta pesquisa se justifica acadêmica, social e profissionalmente.

Esta pesquisa é importante academicamente porque, apesar de existirem muitas pesquisas sobre o assunto, há pouca exploração do letramento visual no Ensino Fundamental I relacionado a Língua Inglesa, conforme demonstram os dados a seguir. Há, no Google Acadêmico, apenas 44 entradas para a busca relacionada as expressões “letramento visual”, “Ensino Fundamental I” e “Língua Inglesa”. Sobre multiletramentos no contexto escolar, há, no portal de periódicos da CAPES, há apenas 34 entradas. Dentre elas, destaca-se o artigo *Da Multiplicidade, do Multiletramento à Construção do Sentido: Gêneros Multimodais e Práticas Discursivas* (OLDONI; FREITAS, 2017). Quando se trata dos multiletramentos relacionado ao Ensino Fundamental I, na pesquisa no portal da Capes, há apenas 6 entradas. Já no Google Acadêmico, a palavra “multiletramentos” tem aproximadamente 6.190 resultados. Mas quando se pesquisa por “multiletramentos” combinado com “Ensino Fundamental I”, no número cai para, aproximadamente, 568. Mais além, quando esses requisitos são relacionados a Língua Inglesa, há apenas 258 entradas, dentre as quais se destaca a tese *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos* (ROCHA, 2010) orientada pela professora Roxane Rojo. Fica, assim, demonstrado que quando se trata dos multiletramentos, no E.F.I, relacionado ao ensino da Língua Inglesa, as pesquisas são escassas.

Além do mais, socialmente, a construção do jogo sobre Letramento Visual no E.F.I se justifica porque a escola não deve excluir as vivências cotidianas de seu alunado, nem as mudanças da sociedade e da comunicação na rotina escolar, segundo Rojo (2012). Como há, hoje, múltiplos canais de comunicação, além de enorme variedade cultural e linguística, faz-se indispensável uma abordagem diferenciada baseada nas necessidades de aprendizagens que

mudam a cada dia. E esse é o papel dos multiletramentos: agregar ao estudo formal esses canais e essas variedades, ajudando o aluno a compreender e a pensar criticamente sobre eles, contribuindo, também, para a alfabetização deles. Inclusive, Rojo (2012, p.35) revela a importância da inserção da criança no “processo de letramento” ainda antes de sua alfabetização pelo fato de que a criança faz a “leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções”.

Por fim, profissionalmente, o produto desta pesquisa pode auxiliar os professores de inglês do Ensino Fundamental I a inserir o letramento visual nas suas aulas. Porque o produto trata de uma perspectiva do ensino da Língua Inglesa voltada para os multiletramentos, contribuindo para uma exploração mais completa da leitura por meio do letramento visual. Além disso, o produto poderá ser usado por outros professores de Língua Inglesa do E.F.I da forma como concebido pela pesquisadora ou reformulado e adaptado conforme instruções no Manual para o professor.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão abordados os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa. Primeiro serão discutidos os multiletramentos sob a ótica de Rojo (2012) e do Grupo Nova Londres (1996). Em seguida, a Linguística Sistêmico Funcional será tratada conforme apresentam Halliday e Matthiessen (1985, 2014) e Santos (2014). Por fim, será debatida a Gramática de Design Visual de Kress e Leeuwen (2006) e as teorias de Borges Filho (2007) que dialogam com a GDV, além das teorias sobre jogo e ludicidade de Antunes (1999) e Luckesi (2005, 2014), respectivamente.

### 4.1 Multiletramentos

Embora o movimento de pensar e de inserir os multiletramentos na escola tenha sido iniciado já há algum tempo por diversos professores, o conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), foi tecido por pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, quando eles publicaram um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies – Desinging Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Conforme afirma Rojo (2012), tal documento enfatizava o dever da escola de valorizar a variedade cultural, o multiculturalismo, e a linguística da sociedade, além dos diversos canais de comunicação e informação que geram letramentos novos, multimodais e multisemióticos. Para a autora, os multiletramentos englobam a multimodalidade “(linguística, visual, gestual, espacial e de áudio)” (ROJO, 2012, p. 38) e a variedade de significados, circunstâncias e culturas. Por isso, ela afirma que não há texto que não seja multimodal, mas que em cada texto prepondera uma modalidade.

Nesse sentido, o GNL, em seu manifesto (1996), afirma que a missão da educação é garantir que todos os alunos aprendam a participar das vidas pública, comunitária e econômica. Mas, segundo o grupo, a pedagogia do letramento, tradicionalmente, pautava o ensino-aprendizagem no ensino da leitura e da escrita, dentro do modelo padrão da língua. A base dessa pedagogia era, portanto, um modelo formal, monolíngue, monocultural e guiado pelas regras formais da linguagem.

Oposto a esse modelo tradicional, o objetivo do GNL, segundo seu manifesto (1996), era expandir o conceito de ensino-aprendizagem incluindo uma multiplicidade de discursos, culturas e linguagens da sociedade globalizada, além da pluralidade de textos que circulam nela, das tecnologias da informação e de multimídia. Essa expansão, conforme explicam os autores, inclui o entendimento e o controle competente das formas representativas que se tornam bastante significativas na comunicação, como as imagens e suas relações com as palavras escritas. Daí, conforme o GNL (1996), advém a palavra multiletramentos, porque engloba mais do que a língua simplesmente, abarca o contexto multicultural e entende a dinamicidade dos significados que são constantemente modificados pela sociedade.

Além disso, o grupo aponta para o fato de que o termo multiletramentos também se refere a preocupação em incluir a diversidade local e a conexão global. Eles acreditam que a cidadania efetiva e o trabalho produtivo requerem a habilidade de interagir utilizando linguagens múltiplas e transpondo barreiras culturais, comunitárias e nacionais (GNL, 1996). Nesse processo de significação, o GNL (1996) aponta seis elementos: os significados linguísticos, visual, sonoro, gestual e espacial, além dos padrões multimodais.

Em síntese, o GNL (1996) afirma que os textos são construídos por muitas linguagens e que as pessoas necessitam de capacidade para interpretá-las. Assim, os letramentos começam a ser entendidos como multiletramentos, tornando essencial o uso de novos aparatos além da escrita: a imagem ou o vídeo, o áudio e a diagramação, fazendo-se necessária a análise crítica do receptor, conforme afirma Rojo (2012). Dessa compreensão, emergem algumas características importantes dos multiletramentos:

- (A) eles são interativos, mais do que isso, colaborativos;
  - (B) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos-verbais ou não);
  - (C) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).
- (ROJO, 2012, p.23)

O fator colaborativo dos multiletramentos se remete às mídias digitais, que demandam, além da interação, a produção de conteúdo. Essa primeira característica leva à segunda, a transgressão das relações de poder, porque a colaboração é o fator que permite a modificação das relações de poder estabelecidas anteriormente, principalmente dissipando a comunicação e a informação, que, por meio da tecnologia, partem de diversos pontos de vista. E, com isso, surge a terceira característica: o hibridismo, porque a interação e a mistura das culturas e das informações agregam valores a elas próprias e as modificam.

Nessa perspectiva, os multiletramentos, além de estarem conectados com a multiplicidade cultural da sociedade, estão ligados à multiplicidade semiótica presente nos textos (ROJO, 2012). Dessa forma, o termo multiletramentos se remete à abordagem de três fatores: do multiculturalismo presente em sala de aula, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e da multimodalidade dos textos. (ROJO, 2012).

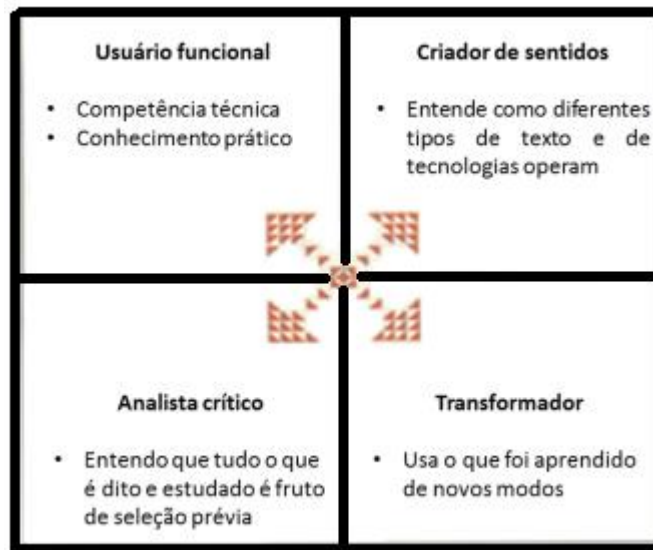
Quanto ao primeiro fator, o multiculturalismo é o reconhecimento da pluralidade étnica, linguística, identitária e cultural, bem como da variedade dos meios de comunicação e ao abordá-los em sua prática, a escola tende a tornar o ensino mais significativo e efetivo (ROJO, 2012). A cultura a qual a autora se refere não é única e não diz respeito à cultura das classes dominantes e sim das culturas, no plural, que condizem com as histórias de vida dos alunos. Assim, a base da Pedagogia dos Multiletramentos situa o professor e o aluno no protagonismo das transformações sociais (ROJO, 2012).

Já no que se refere ao segundo fator, as TICs, elas podem ser instrumentos para o ensino-aprendizagem dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades. Contudo, como a tecnologia é um espaço em que ocorrem novas conexões e práticas sociais, culturais e linguísticas, é preciso abordar, junto com ela, as dimensões ética, estética e política, para que se pense criticamente sobre o uso dessa tecnologia e sobre as relações humanas ali existentes (ROJO, 2012).

Por fim, o último fator, a multimodalidade é explicada por Rojo no dicionário Ceale (2014, p.n): “escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas)”. Ela também descreve a multimodalidade, nesse dicionário, como uma “multiplicidade de semioses ou linguagens”. Ali, a autora ainda revela a necessidade de relacionar os textos à variedade de signos de modalidade de linguagens diversas que acompanham o texto, desafio ao letramento escolar, segundo a autora.

Ainda nessa perspectiva, Rojo (2012, p.29) explica que o GNL propôs princípios os quais reforçam o papel dos multiletramentos:

### Quadro 1- Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo, 2012, p.29

Esses princípios, dependentes uns dos outros, mostram que o aluno deve ser mais do que um ser que recebe a informação como na famosa “educação bancária” descrita por Freire (1996). Na Pedagogia dos Multiletramentos, o aluno é um ser ativo, que deve ser encorajado a construir os conhecimentos porque pensa criticamente sobre o que estuda e sobre o lê. Para isso se concretizar, o GNL (1996) apresentou o que Rojo (2012) chamou de “movimentos “pedagógicos””: a prática situada; a instrução aberta; o enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada se refere a uma proposta didática de englobar a cultura do aluno na prática de ensino-aprendizagem, na tentativa de tornar o conteúdo significativo para ele, mas ainda, relacionando o conteúdo às práticas de outras esferas culturais. Já a instrução aberta é a “análise sistemática e consciente” (ROJO, 2012, p.30) do que ocorreu na prática situada, do processo de conhecimento. Já o enquadramento crítico pretende enquadrar as circunstâncias social e cultural vivenciadas na prática situada, ou seja, nesse ponto, o aluno aprende a analisar o que viveu com uma certa distância pessoal. Por fim, na prática transformada, volta-se ao ponto inicial, ou seja, à prática situada e a faz novamente, mas dessa vez, será uma prática repensada, para implementar o que foi aprendido no caminho.

Aqui, encerra-se a abordagem dos multiletramentos para dar início à discussão sobre a Linguística Sistêmico Funcional (LSF). Essas temáticas estão conectadas pelo fato de que, segundo Santos (2014), a partir do desenvolvimento da LSF, há um rompimento com o

pensamento formalista que postula o estudo da linguagem alheio ao uso social, de forma descontextualizada. O funcionalismo, ao contrário do formalismo, estuda a linguagem como parte de um sistema comunicativo, em que há diferentes contextos os quais devem ser parte do estudo. O que, portanto, tem extrema conexão com os multiletramentos, conforme visto neste capítulo.

#### **4.2 Linguística Sistêmico Funcional (LSF)**

A Linguística Sistêmico Funcional (LSF) foi desenvolvida nos anos 80 pelo linguista Halliday (1985, 2014). De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), em 1985, Halliday publicou a primeira edição da *Introdução à Gramática Funcional* (1985-2014) que era, segundo os autores, tanto uma introdução à teoria funcional da gramática da linguagem humana em geral, quanto uma descrição da gramática funcional da língua inglesa, depois ampliada para diversas línguas.

De forma geral, segundo Santos (2014), entende-se que a LSF verifica a forma como os falantes da língua a utilizam de maneira eficiente em diferentes contextos. Além disso, Santos (2014) também explica que a LSF tem como prisma a função da gramática de criar significados. Dessa forma, a língua, de acordo com a LFS, é um conjunto de possibilidades a serviço da interação das pessoas. Assim, um sujeito, ao fazer uma escolha em um sistema linguístico ou imagético, renuncia a outras possibilidades e essa escolha reflete sua visão de mundo. Isso é importante para a linguística sistêmica já que tal escolha carrega com ela valores sociais, por isso, a análise da comunicação deve se dar conforme contextos situacional e cultural em que ela foi criada (SANTOS, 2014, p.168).

Ainda nessa perspectiva, Halliday e Matthiessen (2014) apresentam dois eixos da língua, o sintagma, o eixo da estrutura e o paradigma, o eixo das escolhas. O sintagma compreende a relação dos signos com as sequências e estruturas em que eles se enquadram, o paradigma se refere a posição e a escolha do signo a ser utilizado para que ocorra o evento comunicativo. Assim, a língua é vista como um modo de produção de significado definido pela escolha do usuário.

Halliday e Matthiessen (2014) também apresentam a gramática como um agrupamento muito complexo de possibilidades usadas pelo usuário na seleção ao compor enunciados e na interpretação deles. Por isso, Neves (2005) apresenta o Paradigma Funcional da Linguagem:

### Quadro 2- Paradigma funcional da linguagem

Como definir a Língua	Instrumento de interação social
Principal função da Língua	Comunicação
O sistema e seu uso	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso
Língua e contexto/situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto
Aquisição da Linguagem	Faz-se com ajuda de input extenso e estruturado de dados apresentados no contexto natural

Fonte: Neves, 2005, p.47

Corroborando os ensinamentos de Halliday e Matthiessen (2014), o quadro 2 indica que a língua é um sistema de criação de significados por meio de escolhas. Por isso, ela é dinâmica e muda com o tempo e com o contexto social, tendo em vista que os significados são revisitados toda vez que o sistema é utilizado em um determinado contexto.

Nessa perspectiva, Halliday e Matthiessen (2014) apresentam três metafunções da linguagem com ênfase nas funções sociais dela: a ideacional, que representa experiências e o mundo; a interpessoal, que representa a interação dos participantes no discurso e a textual, que representa a construção de um texto relacionado a um contexto situacional. Conforme explica Santos (p. 170, 2014):

### Quadro 3- Relação entre contexto e metafunções da linguagem

Variáveis de registro	Metafunções da linguagem	Realização léxico-gramatical
Campo	Ideacional	Transitividade e relações lógico-semânticas
Relação	Interpessoal	Modo, modalidade, atitude
Modo	Textual	Tema e Rema

Fonte: Santos, 2014, p.170

Em vista das relações entre o contexto e as metafunções da linguagem do quadro acima, Santos (2014) explica que os estudos sobre LSF contribuem para a noção da forma como a linguagem atua em diferentes situações de uso, dando valor, assim, a sua atribuição social. A

percepção da conexão entre a linguagem e o meio social tem relação com a ideia daquilo que a linguagem pode ofertar ao falante. A LSF permite a interpretação da linguagem a partir do ponto de vista do modo como a linguagem é arquitetada pelo contexto comunicacional. Segundo Santos (2014), “Isso é possível porque a realização léxico-gramatical de nossas escolhas expõe a interface entre língua enquanto sistema e língua enquanto uso” (2014, p.179). A linguagem, quando tratada como Semiótica Social, permite uma visão ampla teórica e metodológica de maneira que se permite analisar o texto mais profundamente que com critérios sintáticos formais, possibilitando uma leitura de significados “não como blocos de estruturas, mas como tensões e oposições que são construídas em uma ou mais maneiras” (SANTOS, 2014, p.179).

A Semiótica Social, desenvolvida por Hodge e Kress (1988), trata principalmente da produção de sentido, segundo Gualberto (2016). Desse modo, Gualberto (2016, p.54) explica que a Semiótica Social é:

uma abordagem que investiga várias características inerentes à construção de sentido, colocando, no mesmo nível de importância, qualquer que seja o modo de comunicação (fala, escrita, imagem e outros) bem como os recursos semióticos (gestos, tom de voz, cores, texturas, tamanhos, entre outros) presentes na materialização do texto.

A Semiótica Social destaca o processo de significação. Portanto, na Semiótica Social, o signo não é uma junção de um significante com um significado pré-existente, não é um signo acabado para ser reconhecido. Para a Semiótica Social, o signo, seu significado e seu significantes são construções (KRESS; LEEUWEN, 2006).

Conclui-se aqui as considerações sobre a LSF e, em seguida, será elucidada a Gramática de Design Visual, elaborada por Kress e Leeuwen (2006), a partir de conceitos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta por Halliday (1985, 2014).

### **4.3 Gramática do Design Visual (GDV)**

A Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; LEEUWEN, 2006) propõe a leitura de imagens a partir de instrumentos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), conectando a teoria de metafunção de Halliday, explicada no capítulo anterior, ao estudo de imagens. Assim, a GDV de Kress e Leeuwen (2006) proporciona meios para interpretar as imagens inspirada pelo ponto

de vista da LSF de Halliday. No livro *Reading Images*, Kress e Leeuwen (2006) enfatizam a “gramática” e a sintaxe, ou seja, a maneira como os elementos da imagem formam o sentido.

Kress e Leeuwen (2006) acreditam que, como o uso de estruturas linguísticas tende para uma interpretação ou outra dependendo da forma como são utilizadas, o modo como a imagem é estruturada também influencia na sua interpretação. Assim, pelo ponto de vista desses autores, a escolha da cor ou da estrutura composicional da imagem, por exemplo, interfere no significado dela. Além disso, de acordo com Kress e Leeuwen (2006), as imagens carregam posições ideológicas e devem ser analisadas criticamente, expandindo a análise do discurso, com as dimensões sociais, políticas e comunicativas da imagem. Isso acontece porque, segundo os autores, a comunicação parte de uma base social, portanto, as mensagens produzidas pelos indivíduos refletem suas peculiaridades caracterizadas pela vida social deles. É comum, inclusive, que, em um texto multimodal, contendo texto escrito e imagem, cada um carregue um sentido diferente do outro, por exemplo, um texto com discurso não-sexista vincular uma imagem sexista estereotipada.

É importante destacar ainda que a GDV parte de imagens observadas da cultura ocidental porque seus elaboradores acreditam que as imagens se modificam de acordo com a cultura. Assim, a linguagem visual não é, na visão deles, compreendida de forma universal, ela varia de região para região. Então, Kress e Leeuwen (2006) categorizaram convenções utilizadas regularmente na linguagem visual dessa cultura para comunicação, de forma que se possam estudar imagens a partir de elementos dessa linguagem. Dessa forma, o estudo das imagens se relaciona com a função da imagem na comunicação, e esse estudo se dá por meio da descrição de estruturas composicionais comuns que se tornaram parâmetros na história da semiótica visual do ocidente.

Para realizar tal estudo, Kress e Leeuwen (2006) propuseram metafunções equivalentes a textual, a interpessoal e a ideacional de Halliday (1994,2014), respectivamente: composicional; interacional e representacional. Na composicional, são representados o mundo e as interações nele estabelecidas; na interacional, são observadas as interações entre os que produzem e os que observam as imagens e na representacional, o mundo é representado pelas experiências do autor da imagem.

Assim, para Kress e Leeuwen (2006), as imagens costumam apresentar dois tipos de participantes: os participantes representados, aqueles retratados nas imagens e os participantes interativos, aqueles que interagem por meio das imagens. Assim, a metafunção representacional

ocorre quando a imagem demonstra a relação entre participantes representados. Já a metafunção interacional se dá quando a imagem interage com o leitor dela. Essa interação pode ser imediata e direta, quando o produtor da imagem e seu leitor conhecem um ao outro, como ao desenhar um mapa para explicar um caminho para um amigo, ou indireta, quando o produtor da imagem é ausente para o leitor e vice-versa, como na imagem a seguir que demonstra o participante interativo (um general) demandando alguma atitude (recrutamento militar) do leitor:

**Figura 2- Recrutamento militar**



Fonte: KRESS; LEEUWEN, 2006, p.117

Quanto a metafunção composicional, ela revela que a organização e estruturação dos elementos agregam valores específicos à imagem. E assim, Kress e Leeuwen (2006) relacionam os significados representacional e interativo da imagem a três princípios da metafunção composicional: Valor da Informação, Saliência e Moldura, os quais serão explicados a seguir.

#### 4.3.1 Valor da Informação

O Valor da Informação se refere ao posicionamento dos elementos, participantes e sintagmas que se relacionam entre eles e com o leitor da imagem, o “viewer” (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 177). Essa relação confere à imagem valores de informação específicos em cada parte da imagem: “esquerda e direita; superior e inferior; centro e margem”. (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 177, minha tradução).

Conforme explicam os autores, todas as culturas utilizam a margem e o centro, a direita e a esquerda, a parte superior e a inferior em suas semióticas, contudo, os valores dados a cada posição são distintos. Como já visto, a GDV tem como escopo a descrição da semiótica visual da cultura ocidental, que há tempos estabeleceu a leitura da direita para a esquerda e de cima para baixo e essas posições revelam os valores das informações conforme será esclarecido adiante.

#### 4.3.1.1 Esquerda/Direita

A GDV demonstra que a direita costuma ser o local da informação principal enquanto a esquerda normalmente mostra o que já é sabido, a informação antiga ou considerada antiga pelo emissor da mensagem. Da mesma forma, oralmente, a entonação da voz é usada para transmitir o elemento novo da mensagem, que, usualmente, também vem depois da informação já conhecida. A estrutura “informação antiga” (esquerda)- “informação nova” (direita) (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 184, minha tradução) também se aplica a diagramas, a filmes e a programas de televisão, em que o movimento da câmera é, normalmente, da esquerda para direita.

#### 4.3.1.2 Superior/Inferior

Já as posições superior e inferior dos elementos da imagem simbolizam, costumeiramente, os valores ideal e real da informação, respectivamente, segundo a GDV. Em propagandas de revistas e websites, por exemplo, a maioria das vezes, a parte de cima mostra a promessa do produto anunciado, com tendência a apelo emotivo e, embaixo, o produto real e informações reais sobre ele. Por isso, Kress e Leeuwen (2006) afirmam que há uma ligação menor entre os elementos de posição superior/inferior do que os de posição esquerda/direita, tendo em vista essa oposição de sentido dos primeiros. Essa oposição pode ser marcada por uma linha nítida ou estar ligada a alguns elementos conectores. Assim, numa composição visual em que há elementos dispostos na parte superior e inferior, regularmente, o que é disposto no topo é o idealizado ou a essência ampla da informação e no inferior, a realidade ou a informação específica, mais prática.

Da mesma forma, caso o texto esteja situado na parte superior, usualmente, ele representa, ideologicamente, o papel principal e, simultaneamente, a imagem ou as imagens

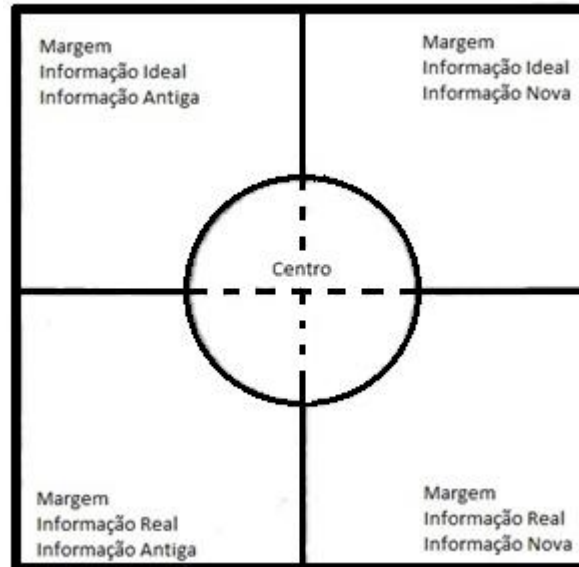
dispostas na inferior, o papel secundário. E, caso a imagem esteja no alto e o texto embaixo, a imagem tem o papel ideológico e o texto é, comumente, usado para detalhar a informação. Assim, a “estrutura ideal-real” (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 187, minha tradução) pode ser usada com imagens puras e com imagens e textos com diagramas, em que, por exemplo, quando verticais, demonstram o passado ou o presente de forma idealizada.

#### 4.3.1.2 Centro/ Margem

Além disso, a GDV explica que “a composição de visual também pode ser estruturada pelas dimensões do centro e da margem” (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 194, minha tradução) o que, segundo eles, agrega valor à informação dada. A informação/ imagem localizada no centro é considerada o núcleo da informação e as que a rodeiam, à margem, são as informações secundárias e dependentes da principal na cultura ocidental. Contudo, os autores explicam que há gradações de valores no aspecto marginal da informação que podem ser criadas com estruturas circulares em torno do centro, assim, quanto mais próximas do centro, mais valor possuem, nesse caso.

Nota-se, também que as estruturas Informação Nova- Informação Antiga e Informação Real- Informação Ideal podem ser combinadas com a estrutura centro-margem. O resultado é uma Cruz, um símbolo espacial fundamental na cultura ocidental, segundo Kress e Leeuwen (2006 p.197, minha tradução/adaptação):

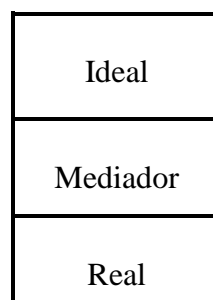
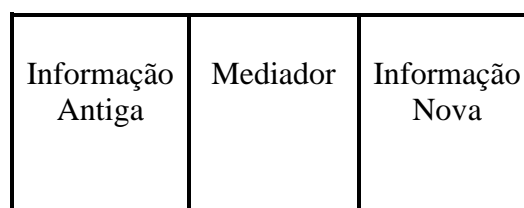
### Quadro 4- Cruz



Fonte: KRESS; LEEUWEN, 2006 p.197, minha tradução/adaptação

Essa estrutura tríplica visual (embora possa ser usada em textos também), segundo a GDV, normalmente, funciona de duas formas. A primeira é a forma simples e simétrica Margem- Centro- Margem. A segunda é a polarizada com a Informação Antiga e a Informação Nova ou com a Informação Ideal e a Informação Real, em que o Centro entre os dois funciona como um mediador, um elo entre eles:

### Quadro 5 – Elo mediador



Fonte: KRESS; LEEUWEN, 2006, p.201, minha tradução/adaptação

#### 4.3.2 Saliência

A GDV ainda ensina que gradações diferentes de Saliência nos elementos de uma imagem são utilizadas na composição de uma imagem ou página, dando destaque a elementos independente do posicionamento dele em relação aos demais. Dessa forma a Saliência hierarquiza os elementos de uma imagem, mostrando qual é o mais importante e tem mais destaque com relação aos outros. Assim, a Informação Antiga pode ter mais destaque que a Nova ou vice-versa, ou ainda, ambas terem o mesmo nível de destaque, o que também pode ocorrer com as estruturas Real-Ideal e Centro-Margem. Segundo Kress e Leeuwen (2006), a Saliência é resultado da complexa interação de uma gama de fatores, tais como: “tamanho, nitidez do foco, contraste de tons e de cores, posicionamento no campo visual, perspectiva e fatores culturais específicos (como a aparência da figura humana e símbolos culturais potentes)” (KRESS; LEEUWEN, 2006 p.202, minha tradução). E, por isso, a Saliência não é medida objetivamente. Assim, GDV compara a Saliência da imagem à da música: da mesma forma que a música tem alternâncias de sílabas e notas agudas acentuadas e de sílabas e notas não acentuadas, marcadas pela duração da nota e pelo tom, a imagem também possui peculiaridades que a distingue.

Portanto, a Saliência remete à posição dos elementos da imagem no plano de frente ou no plano de fundo, ao tamanho da imagem ou de seus elementos, ao contraste de tons ou cores e diferenças de resolução para destacar e chamar a atenção do leitor. Assim, quanto mais evidente a Saliência, mais importância tem aquele elemento na composição imagética.

#### 4.3.3 Moldura

A Moldura atenta para a presença ou ausência de recursos de moldura, como elementos que criam linhas divisórias ou a própria moldura, ou aspectos que ligam ou desconectam elementos da imagem. Assim como na Saliência, há diferentes graus na Moldura, que pode ser demarcada fortemente ou de maneira suave.

Portanto, quanto mais forte a demarcação de um elemento da imagem, mais ele é entendido como uma unidade de informação. Além disso, quanto mais os elementos de uma imagem estão conectados, sem nenhuma Moldura os separando, mais eles são interpretados como pertencentes uns aos outros, como uma unidade de informação. O contorno dos objetos

também pode ser visto como uma Moldura que os distingue do cenário, o que não ocorre nas obras impressionistas, por exemplo.

Mais além, a GDV revela que a conexão entre elementos também pode ser representada por vetores, por elementos retratados, por elementos gráficos abstratos que levam a atenção do leitor de um elemento para o outro, formando a identificação de uma unidade ou pela repetição de cores e formas em diferentes elementos da composição visual. Esses conectores dão à imagem o senso de unidade e coesão e são chamados de “rimas” visuais pela GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006 p.204, minha tradução, grifo dos autores).

Portanto, a GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006) explica que esses três princípios, o Valor da Informação, a Saliência e a Moldura, são aplicados a imagens sozinhas e a composições de texto e imagem e de outros elementos gráficos. No caso de textos multimodais, essa gramática indica que a leitura deve ser integral, não se deve separar a interpretação do texto da interpretação da imagem porque a junção de diferentes semióticas pretende alcançar um significado mais amplo do que a interpretação de cada um em separado.

É importante, ainda, destacar aqui os ensinamentos do autor brasileiro, Oziris Borges Filho (2007), que dialogam com essa temática da GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006). Borges Filho (2007) discute a topoanálise, “o estudo do espaço na obra literária” (BORGES FILHO, 2007, p.33). Conforme explica Borges Filho (2007, p.35-41), o espaço em que a história é contada tem funções, ele pode servir para:

caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; influenciar as personagens e, também, sofrer suas ações; propiciar a ação; situar a personagem geograficamente; representar os sentimentos vividos pelas personagens; estabelecer contraste com as personagens e antecipar a narrativa.

Dentre os vários desdobramentos desse estudo, estão as coordenadas espaciais que orientam a análise do espaço “(cenário, natureza, ambiente e paisagem)” (BORGES FILHO, 2007, p.57) e são elas que têm relação com a GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006). Essas coordenadas organizam a imagem em três coordenadas básicas: horizontal frontal, horizontal lateral e o vertical, segundo Borges Filho (2007).

No eixo horizontal frontal, os “pólos” (BORGES FILHO, 2007, p.57) que dialogam com GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006) são: “diante X atrás” que equivale ao plano de frente X plano de fundo na Saliência (KRESS; LEEUWEN, 2006); “perto X longe” que também diz respeito à Saliência no que se refere ao tamanho e a nitidez do elemento que compõe a imagem

(KRESS; LEEUWEN, 2006); “centro X periferia” que se assemelha à relação centro e margem da GDV no Valor da Informação (KRESS; LEEUWEN, 2006). Já, no eixo horizontal lateral, há a mesma polaridade descrita na GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006): “esquerda X direita”, em que o valor mais importante, normalmente, encontra-se à direita, conforme corrobora a explicação de Borges Filho (2007). Por fim, o eixo vertical estabelece a dicotomia “alto X baixo” que corresponde a posição superior e inferior do elemento imagético no Valor da Informação da GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006). Borges Filho (2007) argumenta que, comumente, o que está posicionado no alto tem um valor positivo comparado com o que está “no baixo”, o que remete a oposição real X ideal na GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006).

A obra de Borges Filho (2007) e a GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006) se complementam, portanto, na análise de imagens. Porque, embora a primeira trate da análise do espaço no enredo literário e a GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006) da análise das imagens em geral, cada imagem narra uma história e os espaços no enredo compõem imagens.

Encerram-se as explicações sobre a análise de imagens. A seguir, serão abordados o jogo e a ludicidade.

#### **4.4 O jogo e a ludicidade**

A ênfase no ensino com base no interesse do aluno mudou a conotação do material pedagógico e o aluno “passou a ser um desafio à competência do professor” (ANTUNES, 1999, p. 36). Dessa forma, como o interesse do estudante passa a nortear o processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa criar condições estimulantes e eficazes e os jogos são ferramentas pedagógicas ideais já que pretendem estimular o interesse do aluno. (ANTUNES, 1999)

Assim, na medida em que, com o jogo, o professor consegue ser “condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (ANTUNES, 1999, p. 36), o jogo pedagógico é uma ferramenta eficaz quando há um planejamento, tendo-se como foco a meta que se pretende alcançar. Contudo, segundo Antunes (1999, p. 37), é preciso ter em vista que “A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução.”

Nesse sentido, Luckesi (2014) explica que a ludicidade ou a falta dela vai depender da percepção indivíduo envolvido na atividade em questão. Portanto, uma atividade lúdica para uma pessoa pode ser uma atividade entediante para outra: “De fato, por si, uma atividade não é lúdica nem ‘não-lúdica’. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade” (LUCKESI, 2014, p.15). O autor explica que as atividades consideradas lúdicas são externas ao indivíduo e, portanto, são epistemologicamente diferentes da ludicidade. Assim, esta última acontece quando o sujeito se entrega completamente à primeira, quando consegue experimentar plenamente um momento, com mente e corpo no mesmo lugar (LUCKESI, 2005).

Encerram-se, assim, as explicações dos referenciais teóricos. No próximo capítulo, inicia-se a análise documental que fundamenta esta pesquisa e embasa a escolha do suporte teórico aqui apresentado.

## **5 ANÁLISE DOCUMENTAL**

Neste capítulo, serão analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); as orientações curriculares para Língua Inglesa no E.F. I da prefeitura do Rio de Janeiro; a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e o censo escolar brasileiro de 2020 (INEP, 2020), no que tange a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental.

### **5.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para o Ensino de Língua Inglesa**

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (BRASIL, 2017) é um documento nacional que tem como objetivo unificar os sistemas nacionais público e privado a fim de reduzir as desigualdades no ensino (FRANCISCO, 2018). Conforme é explicado na própria BNCC (BRASIL, 2017), esse documento tem caráter normativo e apresenta um conjunto de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7) que pretendem ser referências na “formação de professores, na avaliação, na elaboração de conteúdos educacionais e na oferta de infraestrutura adequada para pelo desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p.8). Assim, embora a BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Língua Inglesa não inclua o E.F. I, ela levanta questões importantes que podem ser utilizadas nessa etapa de ensino as quais serão tratadas a seguir.

A BNCC (BRASIL, 2017) entende que o ensino de Língua Inglesa tem a característica de ser formativo e deve ser pautado numa educação consciente e crítica. Esse documento afirma que ensinar inglês dessa forma implica em três questões importantes: no caráter formativo da matéria; nos multiletramentos e nas abordagens de ensino (BRASIL, 2017).

O caráter formativo do ensino de Língua Inglesa se revela, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), no destaque dado às funções social e política da língua, reconhecendo-a como língua franca e desconstruindo a noção do inglês advindo apenas do falante nativo das potências mundiais, Estados Unidos e Reino Unido. Essa visão, favorece a interculturalidade e o entendimento das diferenças linguísticas e culturais que devem ser valorizadas e respeitadas (BRASIL, 2017).

Os multiletramentos na Língua Inglesa, vistos pela ótica da BNCC (BRASIL, 2017), dão-se pelo multiculturalismo dos falantes de diversas línguas e pela multimodalidade das linguagens abordadas. Além disso, há, também as relações sociais e culturais estabelecidas no mundo virtual que fazem parte dos multiletramentos (BRASIL, 2017).

As abordagens de ensino destacadas na BNCC (BRASIL, 2017) visam a mudança no conceito de ensino pautado na correção e perfeição no uso da língua:

Isso exige do professor uma *atitude* de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de ain't para fazer a negação, e não apenas formas "padrão" como isn't ou aren't. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao "padrão" a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. (BRASIL, 2017, p.242, grifo do autor)

A BNCC (BRASIL, 2017) visa, assim, valorizar a cultura e a linguagem popular, enquadrando os considerados desvios da norma padrão no estudo da língua.

Com base nessas questões, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca eixos de organização para a Língua Inglesa: a oralidade; a leitura; a escrita; os conhecimentos linguísticos e a dimensão cultural. E, a partir desses eixos, estabelece as competências específicas da língua para o Ensino Fundamental, dentre as quais destacam-se pela afinidade com o presente estudo (BRASIL, 2017, p.246):

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho; 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Nessa perspectiva, no que tange a valorização dos aspectos multiculturais e plurilíngues, a BNCC (BRASIL, 2017) abarca os multiletramentos e, conseqüentemente, a proposta desta pesquisa.

A análise das demandas da BNCC (BRASIL, 2017) se encerra aqui e, em seguida, será estudado o currículo de Língua Inglesa da Prefeitura do Rio de Janeiro, criado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

## 5.2 Currículo de Língua Inglesa para o 1º Ano do E.F. I do município do Rio de Janeiro

A Língua Inglesa é uma das disciplinas que integram E.F. I da rede municipal do Rio de Janeiro por meio do decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009, que implementou, segundo o próprio documento, o projeto Rio Criança Global, cujo objetivo é trabalhar a oralidade da língua. Contudo, a primeira proposta de conteúdos curriculares para esse público só foi publicada em 2012, antes disso, as orientações curriculares eram para o ensino de Língua Estrangeira e não especificamente para Língua Inglesa conforme explica Oliveira (2017). E, em 2020, foi publicado novo currículo com base nos parâmetros da BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo esse novo currículo, seu conteúdo foi embasado na “dimensão discursiva da linguagem, definindo-a como um fenômeno social, cultural e histórico e como forma de ‘fazer as coisas’, sendo uma prática regulada por questões de uso” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2, grifo do autor). Assim, o currículo de Língua Inglesa, doravante CLI (RIO DE JANEIRO, 2020), é pautado em gêneros discursivos e tem como base a variedade de circunstâncias comunicativas na produção de sentidos e abrange três noções ademais das sistemáticas linguísticas, do léxico, da morfologia e da sintaxe: “conhecimento do mundo, conhecimento dos múltiplos recursos semióticos, conhecimentos de organização textual” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2).

Assim, o conhecimento de mundo diz respeito à compreensão do aluno a partir suas próprias vivências. Já o conhecimento dos múltiplos recursos semióticos remete ao entendimento das várias maneiras de produção de sentido para além da linguagem verbal, “textos orais e escritos cada vez mais constituídos por fotos, sons, efeitos gráficos, imagens em movimento, músicas, cores etc.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2). Por fim, os conhecimentos de organização textual referem-se às percepções sobre a estrutura da informação nos diferentes gêneros textuais como “quadrinhos, entrevistas, convites, conversas, bate-papos em rede social etc.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2)

Além disso, o CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) aponta para a necessidade de que os conhecimentos supracitados sejam sempre atrelados a situação sócio-histórica dos textos. Por isso, para esse documento, é fundamental que estejam claros o lugar de fala do produtor da linguagem, o lugar do interlocutor dela e o motivo da comunicação para a construção de significado. Isso porque o CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) pretende que o uso social da língua tenha mais destaque que o controle do vocabulário e que as estruturas linguísticas.

O CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) também demonstra a importância dos eixos de oralidade, leitura e escrita no aprendizado da Língua Inglesa. O referido documento indica que aquisição da língua deve ser iniciada pelo eixo da oralidade, em especial, quando se trata de crianças, porque elas ainda estão em processo de aprendizado da leitura e da escrita. Por isso, considera-se importante que o aluno tenha o momento de fala, deixando de lado o padrão tradicional em que o tempo de fala do professor é predominante.

Além do mais, no eixo da leitura, é importante, segundo o documento, que o ponto de partida sejam gêneros com os quais os alunos já estejam familiarizados na sua língua materna, de forma que possam fazer inferência de sentido ao encontrarem com o desconhecido na língua estrangeira. O CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) também indica maneiras de desenvolver a leitura por meio de: identificação dos gêneros textuais, das análises da finalidade do texto e de sua organização; discernimento quanto ao contexto social do texto e emprego de técnicas diferentes de acordo com o grau de entendimento que o texto exige.

Já no eixo da escrita, o CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) aponta para a necessidade de ensiná-la, inicialmente, dentro do contexto de uso cotidiano. Como ocorre em “uma mensagem instantânea, um anúncio em um quadro de avisos, um perfil, uma sinopse de filme, uma lista de compras etc.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 4), e, dessa forma, abranger atividades para além dos tradicionais *essays/compositions*, diálogos e escritas descontextualizadas.

O CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) também indica a necessidade de contribuir com a formação dos “novos donos dessa língua” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.4). Dessa forma, pretende-se que valorizar o falante não-nativo, a heterogeneidade das culturas e a identidade mutável da língua. Segundo o documento, a sociedade vive um momento de movimento migratório arrojado em que há, inclusive, um movimento veloz de discursos e de identidades proporcionados pelas mídias, especialmente pelas mídias digitais e pelas redes sociais, onde diversos grupos sociais se encontram, vencendo os limites geográficos e linguísticos de outrora. Por isso, conforme explica o CLI (RIO DE JANEIRO, 2020), esse documento tem por objetivo “a educação linguística dos/as alunos/as para que, ao desenvolverem competência comunicativa, possam atuar no mundo plural em que estão inseridos” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.5). Isso inclui, ainda de acordo com o referido documento, o reconhecimento da diversidade, o acolhimento dela e a promoção de um mundo sustentável.

Terminam aqui as considerações sobre o CLI (RIO DE JANEIRO, 2020). A seguir, é abordada a Agenda 2030 (ONU, 2015) que estabelece metas a serem alcançadas, inclusive na

educação, as quais devem nortear a BNCC (BRASIL, 2017) e o CLI (RIO DE JANEIRO, 2020).

### 5.3 Agenda 2030

A agenda 2030, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2015, é um plano de ação para as pessoas e para o planeta voltado para a prosperidade. A agenda propõe 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas que visam integrar as dimensões econômicas, sociais e ambientais do desenvolvimento sustentável, de janeiro de 2016 ao final de 2030. Pretende-se que este documento seja norteador das decisões de todos os países do mundo, tanto na esfera global quanto na regional. Dentre os diversos objetivos e metas, relacionam-se com este trabalho aqueles que dizem respeito à educação (ONU, 2015).

A Agenda 2030 (ONU, 2015) destaca a necessidade de promover a qualidade da educação de forma igualitária e inclusiva em todos os níveis de escolaridade, independentemente de sexo, idade, raça, etnia. Salaria também a urgência em oferecer oportunidades que ajudem as pessoas em situações de vulnerabilidade, pessoas com deficiência, imigrantes e indígenas a adquirirem conhecimentos e habilidades que os possibilitem a participar da sociedade plenamente ao longo de suas vidas. E aspira, ainda, prover as crianças e os adolescentes um ambiente escolar seguro e comunidades e famílias harmônicas para que eles exerçam seus direitos e desenvolvam suas capacidades plenamente. (ONU, 2015)

O objetivo da Agenda 2030 (ONU, 2015) na educação é, dessa forma, garantir uma educação inclusiva e igualitária e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos. Este objetivo se desdobra em vários outros objetivos mais específicos, dentre os quais se destacam: garantir que meninas e meninos completem o Ensino Fundamental com o aprendizado relevante e efetivo; desenvolver e melhorar as instalações físicas adaptando-as às crianças, às pessoas com deficiência e às questões de gênero para oferecer um ambiente de aprendizado seguro, efetivo, inclusivo e não violento e aumentar a quantidade de professores qualificados por meio da cooperação internacional.(ONU, 2015)

Encerra-se aqui a análise sobre a Agenda 2030 (ONU, 2015). A seguir, será verificada a disponibilidade dos recursos tecnológicos nas escolas brasileiras conforme o censo escolar 2020 (INEP, 2020), já que a utilização dos recursos tecnológicos vai ao encontro das propostas

da BNCC (2017) e do CLI (RIO DE JANEIRO, 2020) e é abordado na Agenda 2030 (ONU, 2015), no que se refere às instalações das escolas.

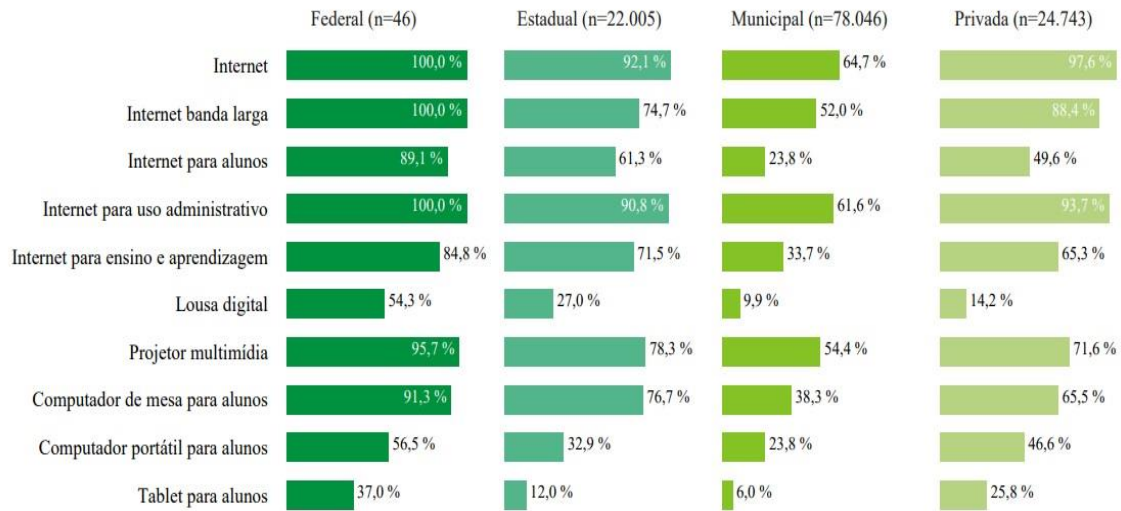
#### **5.4 Censo Escolar 2020 e a disponibilidade de recursos tecnológicos**

O censo escolar é, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o recurso mais relevante de coleta de dados da educação básica do Brasil. Esse censo é realizado pelo próprio Inep em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e, portanto, tem dados de todas as escolas públicas e privadas do país (INEP, 2020).

O recorte será feito aqui no alcance da tecnologia no contexto escolar. Porque, apesar da necessidade de inserir a tecnologia no cotidiano escolar explicitada por Rojo (2012), pela BNCC (2017) e pelo CLI (RIO DE JANEIRO, 2020), a tecnologia não faz parte do aparato escolar em grande parte das redes públicas, inclusive, nos grandes centros urbanos, como a cidade do Rio de Janeiro.

O censo escolar brasileiro de 2020 (INEP, 2020), divulgado em janeiro de 2021, pelo Inep, demonstra que ainda há uma enorme carência de recursos tecnológicos, incluindo o acesso à internet, principalmente nas escolas municipais. O gráfico 1, a seguir, detalha o percentual do acesso às tecnologias:

### Gráfico 1 – Disponibilidade de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental



Fonte: Inep (2020)

Portanto, percebe-se que 54,4% das escolas municipais possuem projetores multimídia e, apenas 9,9% dos municípios possuem a lousa digital, equipamentos necessários para projetar o jogo educacional, produto desta pesquisa. Por isso, foram inseridas, no Manual do jogo, algumas sugestões de adaptação do jogo criado originalmente no *software PowerPoint*, para os formatos físicos de tabuleiro e cartões de imagens.

Finda, portanto, a análise documental, o próximo capítulo tratará da metodologia de pesquisa.

## 6 METODOLOGIA

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

### 6.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa seria uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. A pesquisa-ação se alinhava porque ela “procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar um resultado prático” (GIL, 2010, p. 42). Com a pandemia, a pesquisa teve que ser adaptada, e, dessa forma, é uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo (GIL, 2010), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 26698919.2.0000.9047. É com a pesquisa qualitativa que este trabalho se identifica porque seus dados são imensuráveis e o que ocorrer no cenário desta pesquisa pode não ocorrer em outros cenários.

No século XIX, conforme explicam Ivenicki e Canen (2016), acreditava-se que era obrigatório ao pesquisador que mantivesse distância do seu objeto de pesquisa. Havia a premissa de que a Ciência deveria ser pautada na concretude de fatos mensuráveis por meio da “observação e da experimentação, bem como possuir capacidade de previsão e de generalização” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 5), conforme ocorre na pesquisa quantitativa. Vivia-se, nessa época, o positivismo, em que a Ciência era regida por leis invariáveis, por verdades absolutas e esse era a única forma de se fazer pesquisa.

Mais tarde, segundo Ivenicki e Canen (2016), com a definição do conceito de paradigma sendo uma união de crenças que motiva a um pesquisador, Thomas Kühn (1922-1996), acaba com o modelo único de pesquisa. E assim, surge o modelo de pesquisa qualitativo, em que não há possibilidade de previsão ou de generalização, porque, nela, os dados são únicos e pouco previsíveis. Segundo Ludke e André (1986, p.13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”. E é o

que ocorre nesta pesquisa, a pesquisadora não está distante do seu objeto de pesquisa e se confunde com ele. Logo, a investigação, neste tipo de pesquisa, requer reflexão e, por isso, a descrição das conversas com os alunos no momento do jogo com a turma seriam muito importantes.

Ainda, em 1977, segundo Toledo e Jacobi (2013), as metodologias de pesquisa de cunho participativo ganham destaque mundial. Elas têm, até hoje, como fundamento a garantia de participação ativa de pessoas de diferentes grupos sociais na solução de seus próprios problemas. Uma dessas metodologias de caráter participativo é a pesquisa-ação. Segundo Gil (2010), a pesquisa-ação é um tipo de metodologia que objetiva influenciar, promover e modificar um cenário a partir da aprendizagem, e isso é o que esta pesquisa pretende. Outra dessas metodologias de caráter participativo é a pesquisa exploratória. O objetivo dela é propiciar proximidade com o problema, para torná-lo mais claro ou para levantar hipóteses (GIL, 2010). Então, esta pesquisa envolve o levantamento bibliográfico e o questionário (Apêndice B).

Portanto, uma característica marcante é que o resultado da pesquisa não será generalizável, já que, pelo envolvimento dos participantes específicos e pela natureza qualitativa da análise, o mesmo resultado pode não ser obtido em um outro contexto.

## **6.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo**

A escola que inspirou esta pesquisa, cujo produto educacional foi pensado a partir das experiências da pesquisadora como professora de língua inglesa, é a Escola Municipal Poeta Mario Quintana, escola de Ensino Infantil e Fundamental I, situada no bairro do Anil, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. A escolha se justificava pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora. Nessa escola, há turmas do Ensino Infantil ao 5º ano dividida em 2 turnos, manhã e tarde, além de duas classes especiais, uma de deficiências intelectuais e outra deficiências múltiplas, conforme caracterização da própria Prefeitura.

A inauguração dessa escola ocorreu no ano de 2003, com objetivo de ser uma escola de Educação Infantil, mas com o passar dos anos, ela foi ganhando turmas de E.F.I. Em 2010, funcionava com Ensino Infantil até o 3º ano do E.F.I. Depois, recebeu o 4º e o 5º anos. Em 2013, recebeu o 6º ano experimental, em que a professora pedagoga leciona todas as matérias, exceto inglês, artes e educação física, como ocorre em todo o E.F.I. Como a escola foi

construída para atender a Educação Infantil, os alunos de 6º ano ficavam bastante desconfortáveis em uma sala pequena, e, por isso, o 6º ano foi retirado no ano seguinte. A escola possui boa infraestrutura, possui sala de informática, sala de leitura, quadra de esportes e parquinho. Além disso, todas as salas de aulas possuem aparelhos de ar-condicionado, projetor e notebooks.

Os alunos possuem apostila de inglês para uso semestral que são produzidas por professores e coordenadores da própria rede e distribuídas para as escolas. Além disso, eles possuem um caderno que fica na escola para as aulas de inglês onde colam seus trabalhos, copiam e fazem as tarefas.

### **6.3 População e amostra**

O estudo seria realizado com 30 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I da E.M. Poeta Mario Quintana. Com o cenário pandêmico, a pesquisa foi feita com 20 professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I das redes públicas e particulares do Brasil.

#### **6.3.1 Critérios de inclusão**

Seriam incluídos os alunos da turma de 1º ano do Ensino Fundamental I da E.M. Poeta Mario Quintana. Com a mudança na pesquisa, foram incluídos 20 professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I de escolas públicas e particulares que receberam o questionário e o produto educacional desta pesquisa por meio de grupos de professores de língua inglesa no *Facebook, Whatsapp, Telegram e e-mail*.

#### **6.3.2 Critérios de exclusão**

Seriam excluídos os alunos desistentes; os alunos evadidos; os alunos cuja matrícula tivesse sido cancelada; os alunos que não quisessem participar; os participantes menores de idade cujos responsáveis não assinassem o TCLE; os alunos com idade igual ou superior a 7 anos que não assinassem o TALE.

Com a mudança na pesquisa, foram excluídos os professores de outras disciplinas que não fossem da disciplina de Língua Inglesa; professores de Língua Inglesa que não eram do Ensino Fundamental I; professores que não quiseram participar da pesquisa; aqueles que não concordaram com o TCLE e aqueles que não receberam a pesquisa, enviada para grupos de professores de língua inglesa de escolas públicas e particulares no *Facebook*, *Whatsapp*, *Telegram* e *e-mail*.

### 6.3.3 Riscos

O “risco da pesquisa” já era previsto na Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi mantido na Resolução de 2012, conforme sinaliza Novoa (2014). Assim, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, item V (BRASIL, 2012, p.n.):

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.

Por isso, cabe esclarecer aqui os riscos desta pesquisa. Com os alunos, poderia haver o risco de constrangimento e de estigmatização na participação do jogo. Para que isso fosse evitado, a pesquisadora se comprometeria em ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; em dar liberdade para o aluno não falar ou não participar de acordo com sua própria vontade. A pesquisadora asseguraria a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Deveriam ser considerados também, riscos relacionados à divulgação de imagem, já que haveria registro de filmagens, registros voz e fotografia. Por isso, a pesquisadora asseguraria a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem.

Segundo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, item II.23, é necessário que o participante e/ou seu responsável legal tome ciência do documento escrito que explica a pesquisa em que o sujeito participará, conhecido, na legislação, como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, que consta no apêndice A desta pesquisa. Dessa forma, para a assinatura desse documento, em uma reunião de pais da escola, a pesquisadora explicaria sua pesquisa e faria a leitura do termo em voz alta. Esclareceria qualquer dúvida e pediria aos

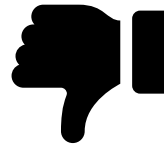
responsáveis que assinassem o termo, explicitando que ninguém seria obrigado permitir a participação do menor na pesquisa e que não haveria qualquer consequência pela não assinatura, além de que, ele poderia desistir da participação do menor e fazer qualquer questionamento ou conversar com a pesquisadora a qualquer tempo.

A Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) também regulamenta, no item II.24, que os menores ou incapazes devem igualmente explicitar sua anuência em fazer parte da pesquisa por meio de documento em linguagem acessível, é o chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, TALE, conforme o apêndice A desta pesquisa. Assim, para assinatura do TALE, a pesquisadora explicaria sua pesquisa em linguagem adequada para crianças entenderem, tiraria qualquer dúvida e leria o termo em voz alta. Explicaria, em linguagem acessível, que ninguém seria obrigado a participar, que não haveria consequências para quem não o fizesse, que o aluno poderia desistir a qualquer tempo da participação e que se, em algum momento não se sentisse bem durante as atividades, seria só conversar com a pesquisadora, que tomaria as devidas providências para solucionar o ocorrido. Para registro de anuência, o aluno circularia a figura conforme instrução da professora:

“Eu \_\_\_\_\_ li este termo e



ACEITO



NÃO ACEITO

participar desta pesquisa.”

Além disso, para as crianças que não soubessem assinar ou tivessem algum impedimento motor para a assinatura, a anuência seria feita por meio de gravação de imagem e som, em que a pesquisadora, após ler e esclarecer o processo de pesquisa, perguntaria se a criança aceitaria ou não participar da pesquisa, esclarecendo, da mesma forma que no processo de assinatura, que não haveria consequências para quem não o fizesse, que o aluno poderia desistir a qualquer tempo da participação e que se, em algum momento não se sentisse bem durante as atividades, seria só conversar com a pesquisadora, que tomaria as devidas providências para solucionar o ocorrido.

Quanto à participação dos professores, em vista do cenário pandêmico, no questionário validação do produto educacional (Apêndice B), o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, poderia haver o risco de cansaço no preenchimento do questionário o que pôde ser contornado com intervalos e pausas sempre que necessário e poderia haver risco de constrangimento pelo fato de não conseguir responder a alguns questionamentos, o que pôde ser sanado não respondendo as questões. Objetivando minimizar esses riscos, o participante teve a possibilidade de não mais participar da pesquisa, fechando o questionário ou pôde deixar a pergunta que não se sentisse bem em responder em branco.

Dessa forma, foi necessário que eles assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE. Com o cenário de pandemia, a assinatura desse documento se deu por meio de um termo de aceite em documento online como demonstra o apêndice A deste trabalho. Nesse termo, a pesquisadora explicou sua pesquisa e disponibilizou seu *e-mail* e seu telefone para esclarecer qualquer dúvida, explicitando que ninguém seria obrigado a participar da pesquisa e que a pessoa tinha plena autonomia para decidir se queria ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. O participante também foi informado pelo termo que não seria penalizado de nenhuma maneira caso decidisse não consentir sua participação, ou desistir dela, além de que, ele poderia fazer qualquer questionamento ou conversar com a pesquisadora a qualquer tempo pelo telefone ou pelo *e-mail* disponibilizados pela pesquisadora no TCLE.

A pesquisadora é responsável por evitar qualquer dano e garante que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

#### 6.3.4 Benefícios

Sobre os benefícios, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) os define, no item II.4, como “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa”. Assim, haverá o benefício direto aos alunos envolvidos que terão a oportunidade de aprender a compreender e interpretar as imagens mais criticamente, quando houver condições sanitárias de colocar em prática o produto desta pesquisa. Além disso, o estudo pretende disponibilizar uma contribuição para que professor de Língua Inglesa promova o Letramento Visual nas aulas de inglês do Ensino Fundamental a partir dos fundamentos da Gramática do Design Visual

(2006), também pretende gerar discussões e iniciativas no âmbito da Língua Inglesa, estimulando a elaboração de materiais voltados para o Letramento Visual nas aulas de inglês.

#### **6.4 Instrumentos de coleta de dados**

Os dados seriam coletados na interação da professora com a turma pesquisada na aplicação piloto do produto, por meio de gravações de voz e de imagens e fotos. Tendo em vista o cenário da pandemia, optou-se por um questionário de validação do produto (GUIMARÃES; GIORDAN, 2012) para professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I, conforme apêndice B desta pesquisa. Ele foi respondido de forma virtual, foi utilizado o *Google Forms*, enviado por *e-mail*, divulgado nos grupos de professores de inglês de escolas públicas e particulares do *Facebook*, *Telegram* e *Whatsapp*, junto com o TCLE e o conjunto de materiais que compõem o produto desta pesquisa, o jogo *Image Analysis Lab* no *PowerPoint*, os *flashcards* e o Manual do Professor, por meio de link no *Google Drive* ou por anexo, no caso do envio pelo *e-mail*.

Portanto, nesta pesquisa, houve uma validação por pares (GUIMARÃES; GIORDAN, 2012) do produto educacional cujos dados foram coletados por meio de um questionário semiaberto. As coletas de dados com professores tiveram por finalidade avaliar a adequação do produto desta pesquisa no que tange a seu objetivo e a sua aplicabilidade.

#### **6.5 Metodologia de análise de dados**

Os dados coletados com professores foram analisados mediante os seguintes critérios: estrutura e organização; conteúdo e conceitos e, por fim, metodologia de ensino (GUIMARÃES; GIORDAN, 2012). Assim, no primeiro item, estrutura e organização, foram analisados a originalidade e inovação do produto e a clareza do Manual para o professor. Já no segundo item, conteúdo e conceitos, foram verificados se os objetivos do produto estão devidamente especificados e foram avaliados se os conceitos e conteúdos apresentados pelo produto são “necessários e suficientes para que se alcance os objetivos elencados” (GUIMARÃES; GIORDAN, 2012, p.7). Finalmente, no último item, metodologia de ensino, foi analisado se a metodologia utilizada no produto pode proporcionar a aprendizagem do aluno e, portanto, se o objetivo do produto pode ser alcançado. Nesse último item, também foram

avaliados a contextualização dos conteúdos ensinados e possibilidade do uso do produto em suas próprias aulas.

Os dados coletados com os alunos seriam estudados por análise de conteúdo. Essa metodologia seria utilizada na interação dos alunos durante a aplicação piloto do jogo observando suas linguagens verbais e não-verbais. A análise do registro da aplicação piloto do jogo seria feita para identificar se haveria algum ponto a ser modificado no produto, objetivando o seu aprimoramento.

Franco (2007) explica que essa metodologia é usada para desvendar o que é dito por meio das palavras, do silêncio, de símbolos, de gestos e de expressões. Franco também esclarece que essa metodologia surgiu durante as tentativas positivistas de encontrar metodologias objetivas, neutras e quantificáveis. E, por isso mesmo, naquela época, a análise de conteúdo era malvista, porque resultava em produto oposto, seu resultado era fragmentado e pouco quantificável. Além disso, inicialmente, a utilização desse procedimento era restrita a “análises de dados ‘naturais’ ou ‘disponíveis’- isto é, dados que existem sem qualquer participação ativa do pesquisador, como, por exemplo, jornais, livros, documentos oficiais e documentos pessoais.”. (FRANCO, 2007, p.17)

Contudo, Franco (2007) analisa que, com o passar do tempo, a análise de conteúdo começa a ser usada para obtenção de informações por meio de perguntas e observações de interesse do próprio pesquisador. Ainda segundo Franco (2007, p.19), a análise de conteúdos parte da mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” Por isso, segundo a autora, é necessário que junto à mensagem seja analisado o contexto em que ela foi emitida e as circunstâncias sociais e econômicas de quem emite a mensagem.

## **6.6 Desfecho primário**

Espera-se que este estudo demonstre que é possível trabalhar o letramento visual nas aulas de inglês do Ensino Fundamental I por meio da metafunção composicional da GDV, a fim de que os alunos aprimorem a leitura crítica no seu cotidiano.

## 6.7 Descrição das etapas da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: primeiramente, houve um estudo do referencial teórico que trata dos temas presentes nesse trabalho. Então, foi elaborado um jogo de tabuleiro no *software PowerPoint* voltado para o letramento visual com o conteúdo de Língua Inglesa com um manual para o professor e *flashcards* de apoio, conforme explicitado na seção de descrição do produto. Em seguida, houve um questionário para professores de inglês do Ensino Fundamental I para a validação por pares (GUIMARÃES; GIORDAN, 2012) do produto (Apêndice B).

Assim, foi redigida a redação das considerações finais com a reflexão sobre os dados colhidos pelo questionário. Por fim, ocorreu a apresentação dos resultados para a comunidade pesquisada e para o corpo docente e discente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

## 7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

O produto é um jogo desenvolvido e apresentado no *software PowerPoint* intitulado *Image Analysis Lab*, ele é acompanhado por um manual para o professor, o plano de aula, *flashcards* e jogo no *PowerPoint*. O objetivo desse produto é favorecer o desenvolvimento do letramento visual nas atividades pedagógicas de língua inglesa.

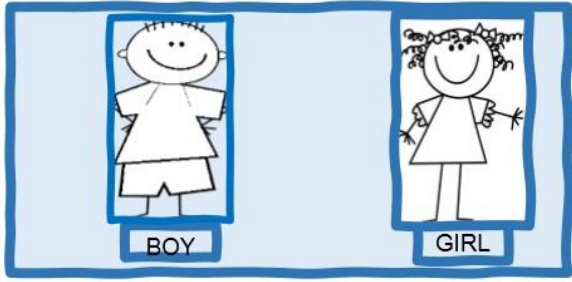
O conteúdo escolhido é o previsto no item “K” do Currículo de Língua Inglesa (RIO DE JANEIRO, 2020), que trata sobre sentimentos e emoções, além das noções de letramento visual segundo a GDV (KRESS; LEEUWEN, 2006). O conteúdo de língua inglesa deverá ser ensinado nas aulas que precedem a aula em que ocorrerá o jogo.

O conteúdo de sentimentos e emoções é abordado na apostila da prefeitura da seguinte maneira:

Figura 3 – Sentimentos e emoções (1ª parte apostila)

RIO2020 CAPITAL MUNDIAL DA ARQUITETURA - UNESCO IGA RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO

COLOR.




BOY GIRL


1º SEMESTRE - INGLÊS

MY NAME IS ALICE. I'M A GIRL.

MY NAME IS CARLOS. I'M A BOY.



ALICE AND CAROL FEEL HAPPY AT SCHOOL. WHAT ABOUT YOU?



en pt

COMO VOCÊ SE SENTE NA ESCOLA?

6



Memoria pallas - clipart - memoria pallas - memobix.com

Happy - igorped.com; Sad - Tuti LuDarego - Pixabay.com




Associação CIEP 02.04.002 Presidente Agostinho Neto

Fonte: Apostila de inglês do 1º ano do E.F.I do Município do Rio de Janeiro, p. 06



**Figura 4- Sentimentos e emoções (2ª parte apostila)**

**A** CIRCLE: HOW ARE YOU TODAY?

**HAPPY**                      **SAD**                      **ANGRY**

**FINE**                      **HUNGRY**                      **SLEEPY**

Happy - https://www.tuttydesign.com/the-akimedia.org/hungry - Orphan-Dom - Phrase.com/sleepy - Nas Gama - Phrase.com

1º SEMESTRE - INGLÊS

7

Fonte: Apostila de inglês do 1º ano do E.F.I do Município do Rio de Janeiro, p. 7

Assim, como forma de contextualizar o ensino e o jogo, o professor deve introduzir o conteúdo de sentimentos e emoções, nas aulas anteriores ao jogo, a partir do episódio da *Masha e o Urso*, *O Incrível Conto de Fadas* e do conto *O Sapo e a Princesa*, dos Irmãos Grimm (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012).

No dia do jogo, antes de iniciá-lo, o professor deve fazer uma revisão do vocabulário necessário para jogar: *How do you feel?/ How does \_\_\_\_ feel?/ happy, sad, surprised, good, hungry, scared, angry, sleepy e in love*. Essa revisão pode ser feita com *flashcards* na apresentação no *PowerPoint* projetada no quadro branco, em que serão projetadas as expressões

uma a uma correspondente ao sentimento/ emoção retiradas do episódio do desenho e do livro vistos na aula anterior.

O conteúdo sobre letramento a ser ministrado refere-se à noção da metafunção composicional da GDV: Valor da Informação, Saliência e Moldura (KRESS; LEEUWEN, 2006). Esse conteúdo é abordado durante a análise dos sentimentos e emoções dos personagens inseridos no jogo, por meio das seguintes perguntas presentes no Manual do Professor, que podem ser adaptadas diante da necessidade de cada turma:

- Sobre o Valor da Informação:

- Quem (ou o que) está no centro da imagem? E, ao redor desse elemento central, na margem, tem alguém ou algum outro elemento que compõe a imagem? Qual a relação do elemento que está no centro com os elementos que estão em sua volta? Qual é a informação mais importante, a do centro ou a da margem?
- Se não está no centro, qual a posição do elemento da imagem que estou analisando? Ele está na parte superior, na inferior, à esquerda ou à direita da imagem? Essa posição traz algum significado?
- Quanto ao cenário em volta da personagem, como ele está? O cenário é escuro ou claro? O cenário corresponde ao humor da personagem?

- Sobre a Saliência:

- O elemento da imagem analisado está posicionado no plano de frente ou no plano de fundo? O que essa posição significa? Como está a nitidez da imagem desse elemento analisado? Está bem nítida ou pouco nítida? O que essa nitidez ou a falta dela significa?
- Como está o olhar da personagem? Existe algum destaque para o olhar? O que esse destaque simboliza?
- Existe algum brilho na imagem ou contraste de cores? Onde está esse brilho? O que esse brilho destaca? O que esse contraste representa?

- Sobre a Moldura:

- Existe algum elemento na imagem que faça uma moldura para o elemento de imagem analisado como em um quadro? O que essa moldura está destacando?
- O contorno os elementos que compõem a imagem são muito ou pouco marcados? O que essa marcação representa?
- Existe algum elemento de imagem em que não haja nenhum contorno? O que isso significa?

Além disso, os recursos necessários para jogar são o projetor, o quadro branco, a caneta de quadro e o dado físico. O jogo deve ser projetado no quadro branco.

O desenvolvimento do jogo passa pelas seguintes etapas:

- divisão a turma em dois grupos (cada grupo será uma cor da caneta do quadro e cada grupo joga o dado físico por vez);
- ao parar nas casas do tabuleiro, a marcação é feita com a cor do grupo na casa projetada no quadro (quando avançar, é só marcar a próxima e apagar a anterior;
- por meio de um click no objeto (feito pelo professor), abre a figura a ser analisada pelos alunos do grupo junto ao conteúdo de língua inglesa. (exemplo: How does \_\_\_\_\_ feel?/ O grupo terá que indicar, em inglês, qual o sentimento expresso pelo personagem e explicará o porquê orientado pela professora que utilizará elementos na sintaxe visual para guiar o aluno).

A seguir, são exemplos de imagens a serem trabalhadas no jogo de tabuleiro:

**Figura 5 – Sapo sonolento**



Fonte: YouTube

Ao cair na casa correspondente a essa figura, o professor pergunta como o sapo se sente, alunos respondem, conforme ensinado em aula: “This frog is sleepy.” (“Esse sapo está com sono”). Então, o professor pergunta como eles chegaram à conclusão de que o sapo está com sono, alunos descrevem os elementos que os levaram a essa conclusão. O professor chama atenção para a Saliência da sintaxe visual (KRESS; LEEUWEN, 2006), fazendo perguntas como: quem está no centro da imagem? Existe diferença nos tons de verde da figura? Onde está o verde claro e o verde escuro? Há algum elemento que faça uma moldura como a de um quadro? O que essas indicações significam? Assim, o professor mostra o Valor da Informação, a Moldura e a Saliência: o sapo está no centro da imagem, atrás de seu rosto há uma flor branca que faz uma Moldura no rosto dele, e a Saliência está nos olhos e na expressão facial do sapo, demonstrada pelo contraste de tons de verde.

**Figura 6 – Sapo triste**



Fonte: YouTube

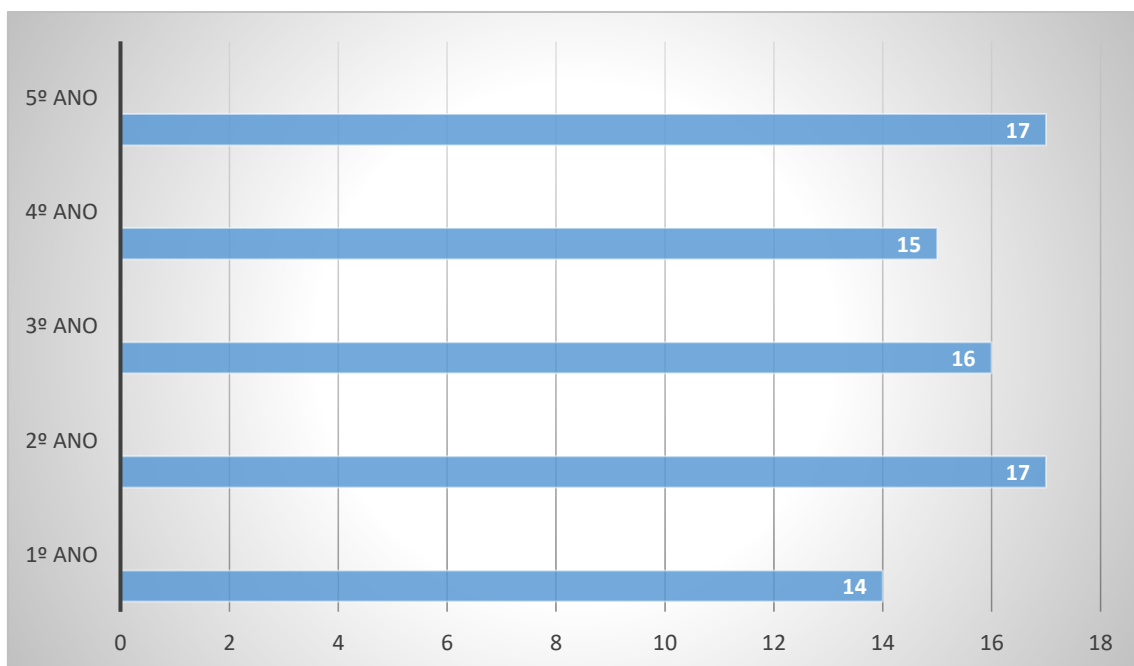
Ao cair na casa correspondente a essa figura, o professor pergunta como o sapo se sente. Alunos respondem, conforme ensinado em aula: “This frog is sad.” (“Esse sapo está triste”). Então, o professor pergunta como eles chegaram à conclusão de que o sapo está triste e alunos descrevem os elementos que os levaram a essa conclusão. O professor chamará atenção para a questão da Saliência da sintaxe visual (KRESS; LEEUWEN, 2006), para entender o Valor da Informação, a Moldura e a Saliência, fazendo perguntas como: quem está na parte da frente da figura? Quem está logo atrás? Há contraste de cores? Onde está o verde claro? Existe algum elemento que forme uma Moldura como em quadro? No plano de fundo, está o sapo, no plano de frente o casal de sapos apaixonados, mas a Saliência está no rosto do sapo triste, em verde claro, contrastando como tom dos sapos apaixonados, além da Moldura feita pelos corpos desses sapos indicando que a informação importante é como o sapo triste está se sentindo.

Com o fim da explanação sobre o jogo educacional, inicia-se a análise dos resultados desta pesquisa no próximo capítulo.

## 8 RESULTADOS

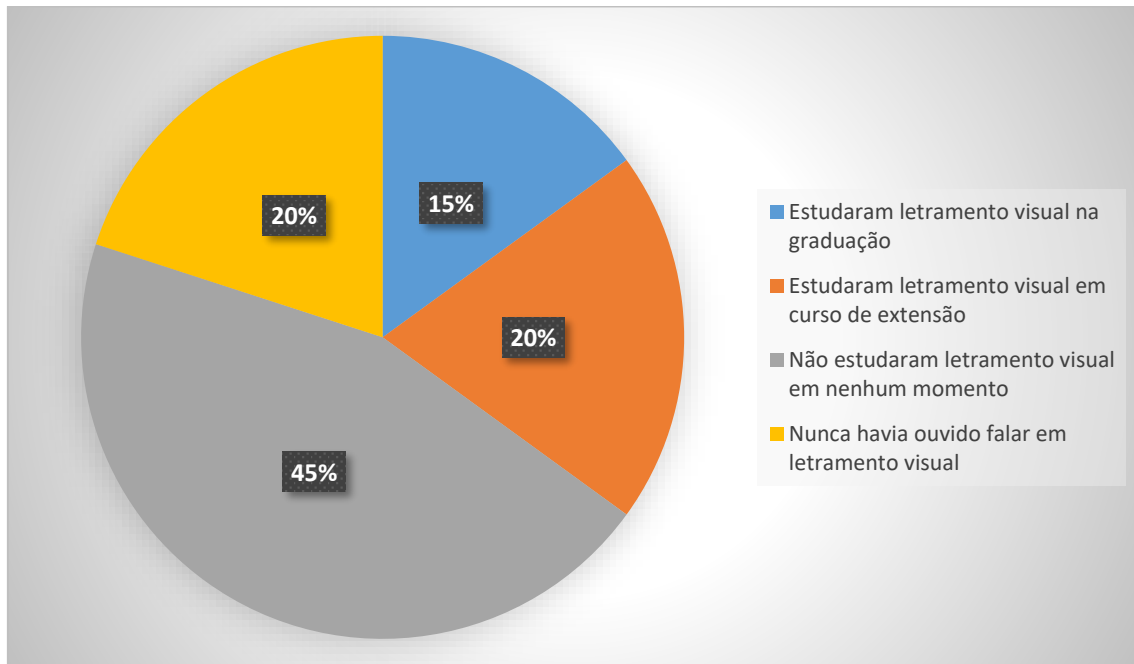
Vinte professores de inglês do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas responderam ao questionário (Apêndice B). Desses 20, 14 trabalham com o 1º ano; 17 com o 2º ano; 16 trabalham com o 3º ano, 15 com o 4º ano e 17 com o 5º ano, conforme demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Anos de escolaridade com os quais os professores respondentes trabalham**



Fonte: resultado da pesquisa

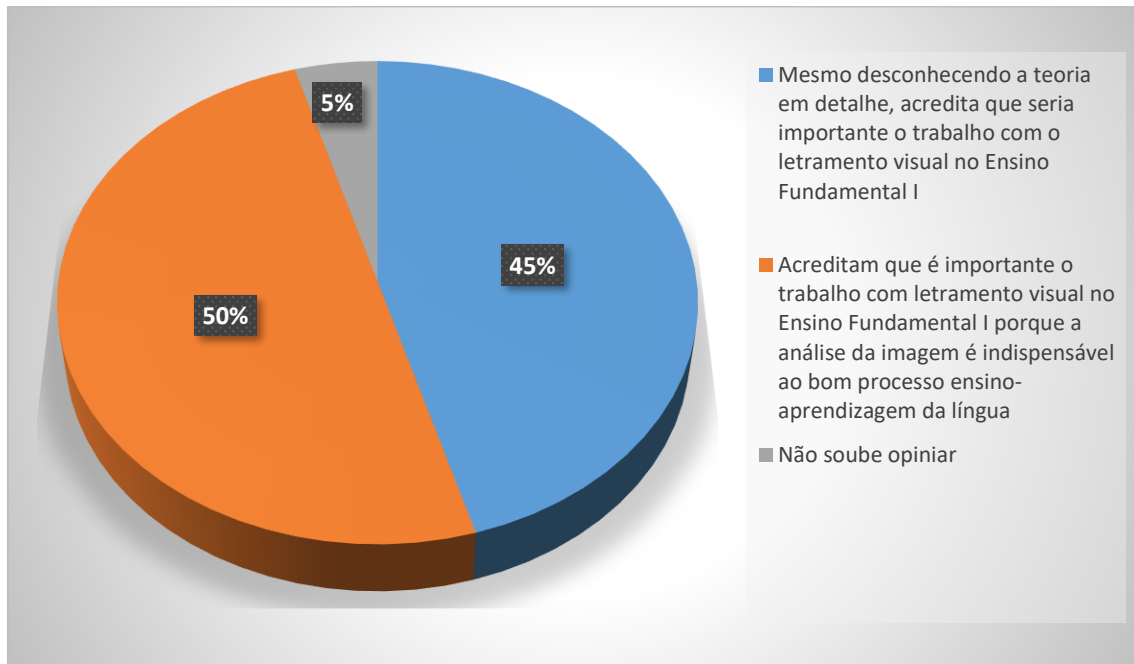
Além disso, quando perguntados sobre terem estudado teorias e práticas do letramento visual em suas formações, 3 professores disseram que estudaram o letramento visual na graduação, 4 em um curso de extensão sobre letramento visual, 9 não estudaram em nenhum momento e 4 nunca haviam ouvido falar sobre o letramento visual:

**Gráfico 3 – Conhecimento sobre letramento visual**

Fonte: resultado da pesquisa

Contudo, quando questionados sobre a importância de trabalhar o letramento visual no Ensino Fundamental I, 10 professores responderam que mesmo desconhecendo a teoria em detalhe, acreditavam que seria importante o trabalho com o letramento visual no Ensino Fundamental I. Já 11 professores responderam que é importante o trabalho com letramento visual no Ensino Fundamental I porque a análise da imagem é indispensável ao bom processo ensino-aprendizagem da língua. E um professor disse que não sabia opinar sobre o assunto:

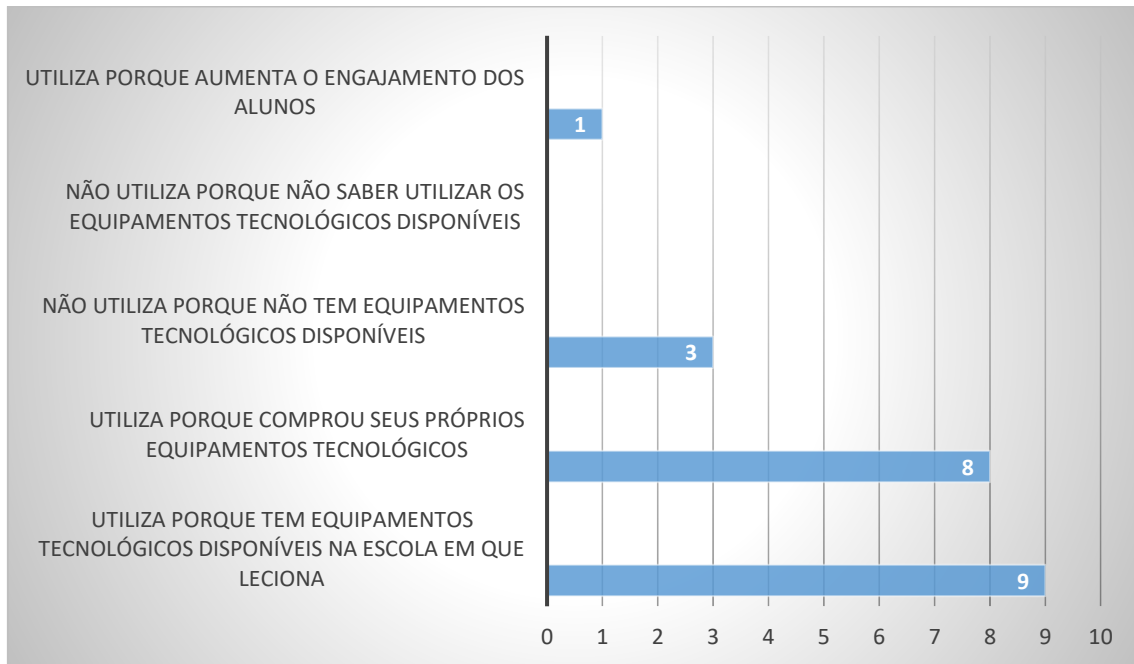
**Gráfico 4 – Importância de trabalhar o letramento visual no E.F. I**



Fonte: resultado da pesquisa

Perguntados sobre o uso de ferramentas tecnológicas em suas aulas, 9 professores disseram que usam essas ferramentas porque têm equipamentos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de trabalho. Porém, 8 professores disseram que usam porque apesar de não terem nenhuma tecnologia disponível no meu ambiente de trabalho, compraram equipamentos para usar em suas aulas e 3 professores não utilizam porque não possuem equipamentos nas escolas onde lecionam. Um professor respondeu que utiliza ferramentas tecnológicas porque acredita que elas aumentam o engajamento dos alunos, além de diversificar recursos e abordagens:

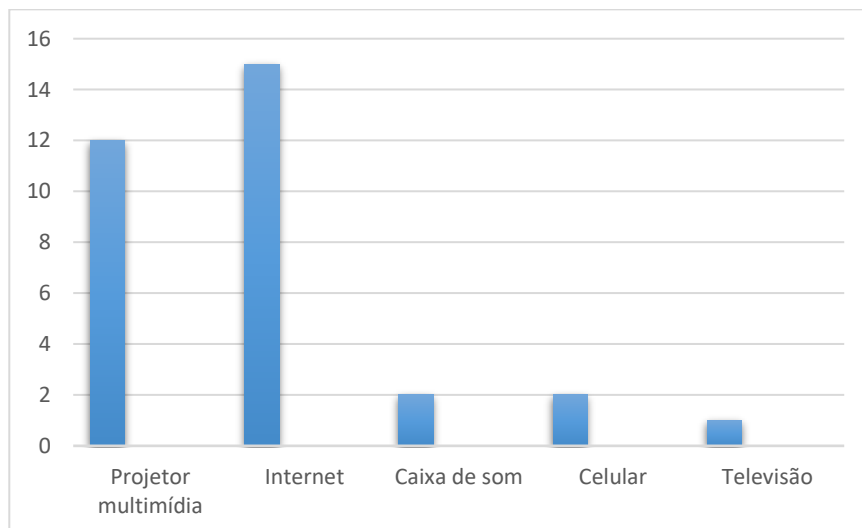
### Gráfico 5 – Disponibilidade de recursos tecnológicos no ambiente de trabalho



Fonte: resultado da pesquisa

Dentre os equipamentos que os professores utilizam em sala de aula foram citados: projetor multimídia – 12 professores; internet – 15 professores, caixa de som – 02 professores; celular- 02 professores e televisão- 01 professor:

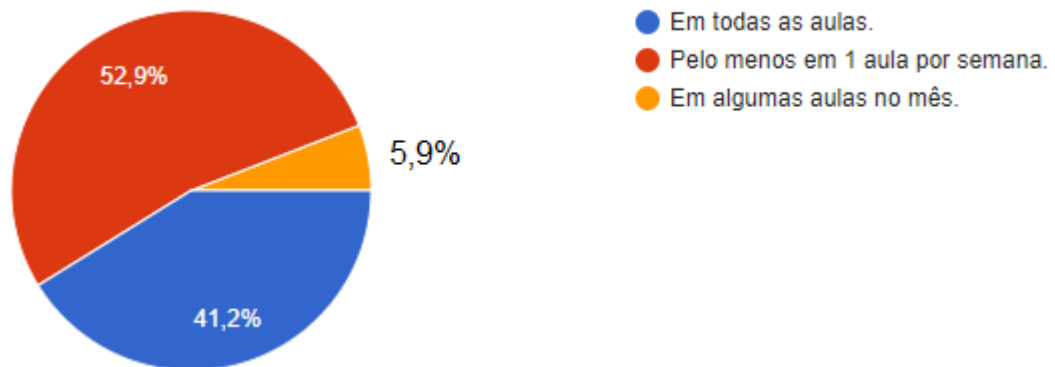
### Gráfico 6 – Mapeamento dos recursos tecnológicos utilizados



Fonte: resultado da pesquisa

Quanto à frequência do uso dessas ferramentas tecnológicas, 52,9% disseram que as utilizam em pelo menos 01 aula por semana; 41,2% em todas as aulas e 5,9%, em algumas aulas no mês:

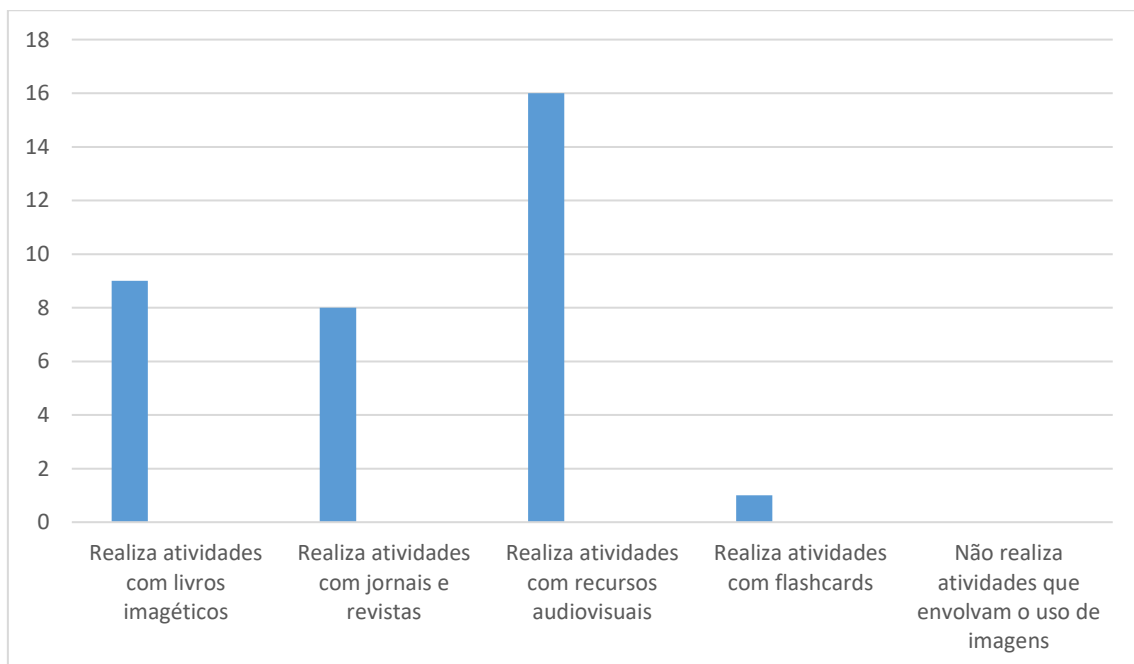
**Gráfico 7- Frequência da utilização de equipamentos tecnológicos**



Fonte: resultado da pesquisa

Sobre a realização de atividades que envolvam o uso de imagens, 09 professores realizam atividades com livros imagéticos, 08, com jornais e revistas; 16, com recursos audiovisuais e um professor utiliza *flashcards*:

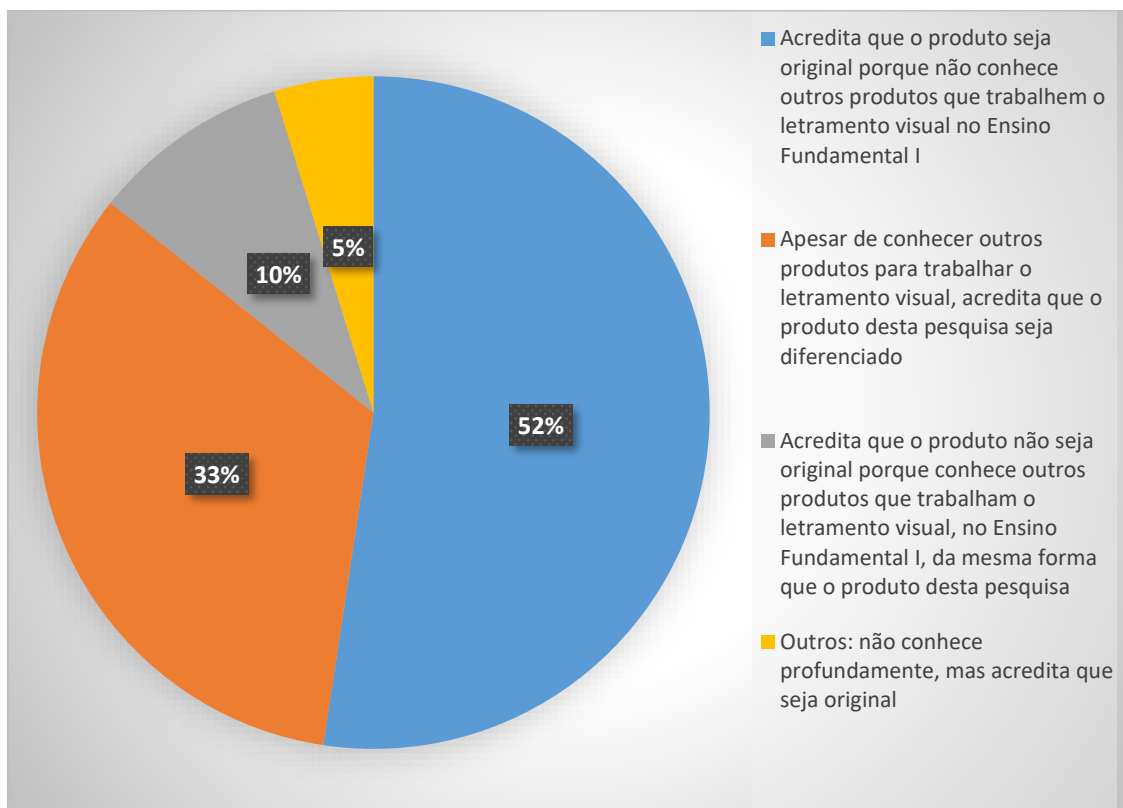
**Gráfico 8- Utilização de recursos imagéticos nas aulas**



Fonte: resultado da pesquisa

Na parte das perguntas sobre o produto educacional, sobre a originalidade do Produto Educacional, 10 professores disseram que consideram o produto original porque não conhecem outros produtos que trabalhem o letramento visual no Ensino Fundamental I; 07 professores disseram que consideram o produto original porque, apesar de conhecer outros produtos para trabalhar o letramento visual, o produto desta pesquisa é diferenciado e 02 disseram que não consideram o produto original porque conhecem outros produtos que trabalham o letramento visual, no Ensino Fundamental I, da mesma forma que o produto desta pesquisa. Além disso, 01 professor disse que não conhecia profundamente o assunto, mas acredita que seja original:

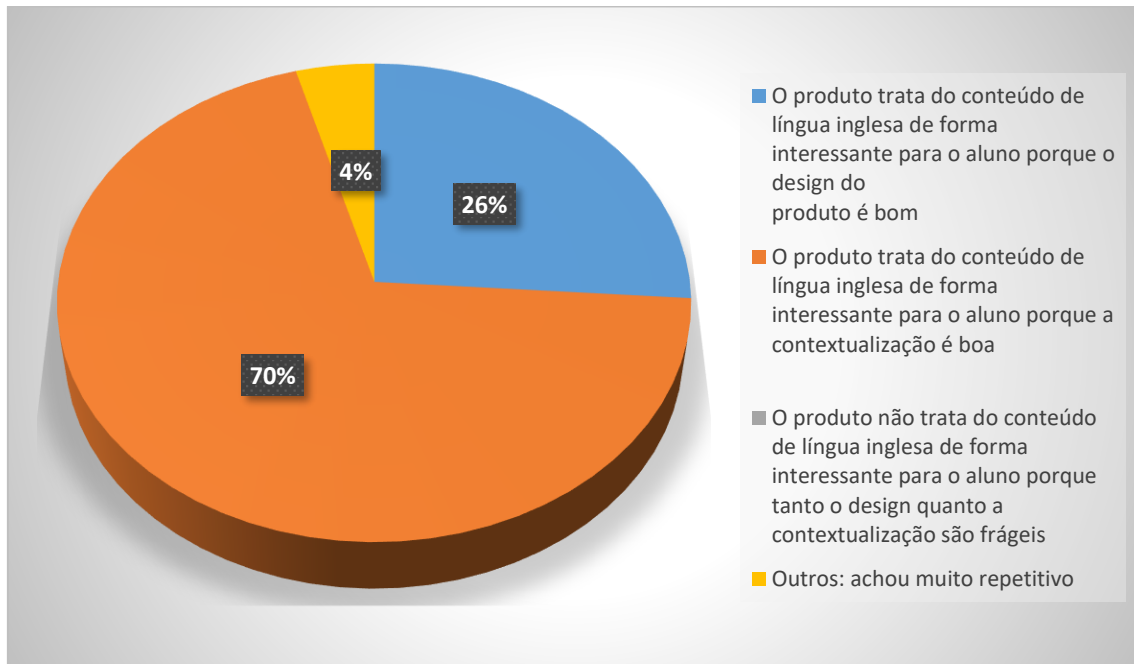
**Gráfico 09 – Originalidade do produto**



Fonte: resultado da pesquisa

Além disso, perguntados se o produto trata o conteúdo de língua inglesa de forma interessante para o aluno, 06 professores responderam que sim porque o design do produto é bom, 17 responderam que sim porque a contextualização do produto é boa e 01 achou o jogo muito repetitivo:

**Gráfico 10- Atratividade do Produto Educacional**



Fonte: resultado da pesquisa

Cabe observar aqui que realmente há uma repetição dos questionamentos sobre como cada personagem está em cada figura. Isto porque há a necessidade de fixar a matéria e comentar várias vezes sobre os conceitos da GDV (2006) para que os alunos se apropriem desses conceitos, além de se apropriar do vocabulário de sentimentos e emoções. Ademais, para as crianças dessa faixa etária, pela própria experiência da pesquisadora, a repetição não é um problema e os alunos não ficarão entediados com ela, o que poderá ser comprovado com a aplicação do produto educacional futuramente.

Sobre a adequação do produto para trabalhar o letramento visual no Ensino Fundamental I, 95% responderam que sim porque as imagens escolhidas para o jogo são pertinentes e 5% responderam que sim porque o jogo utiliza as categorias da GDV:

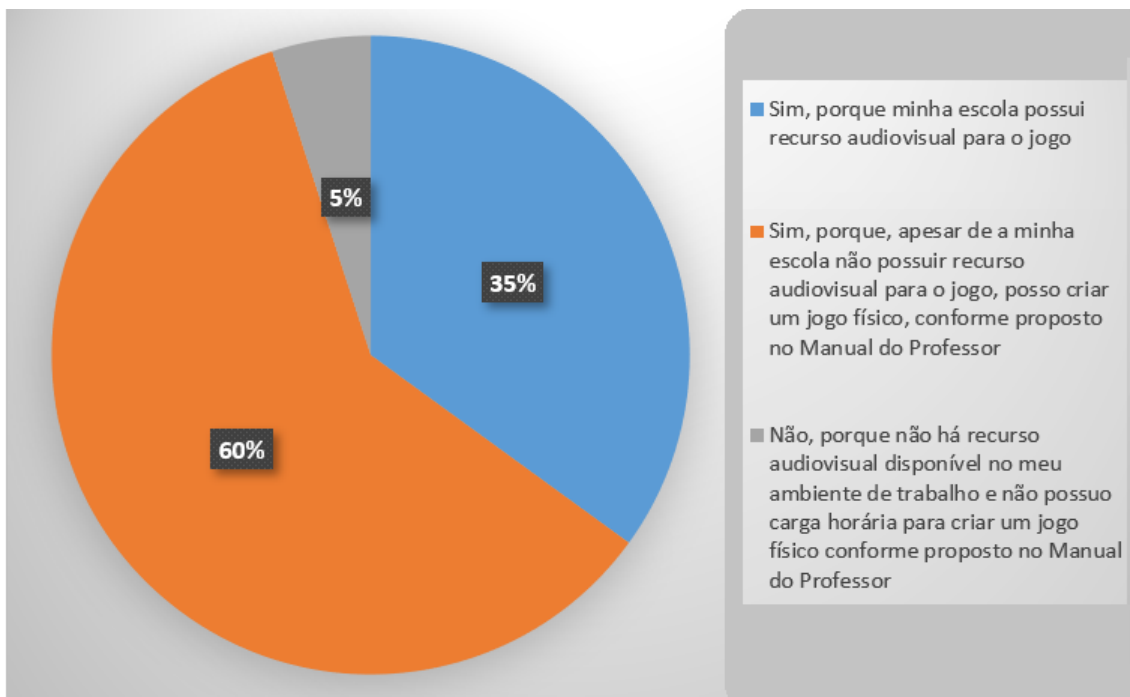
**Gráfico 11 – Adequação do produto**



Fonte: resultado da pesquisa

Quanto ao acesso e a execução do jogo no ambiente de trabalho dos professores entrevistados, 35% responderam que conseguem jogá-lo porque suas escolas possuem recurso audiovisual para o jogo; 60% responderam que apesar das escolas em que lecionam não possuem recursos audiovisuais o jogo, eles podem criar um jogo físico conforme proposto no Manual do Professor. Além disso, 5% responderam que por falta de recursos audiovisuais e carga-horária para criar o jogo físico proposto no Manual do Professor:

**Gráfico 12- Possibilidade de utilização do produto**

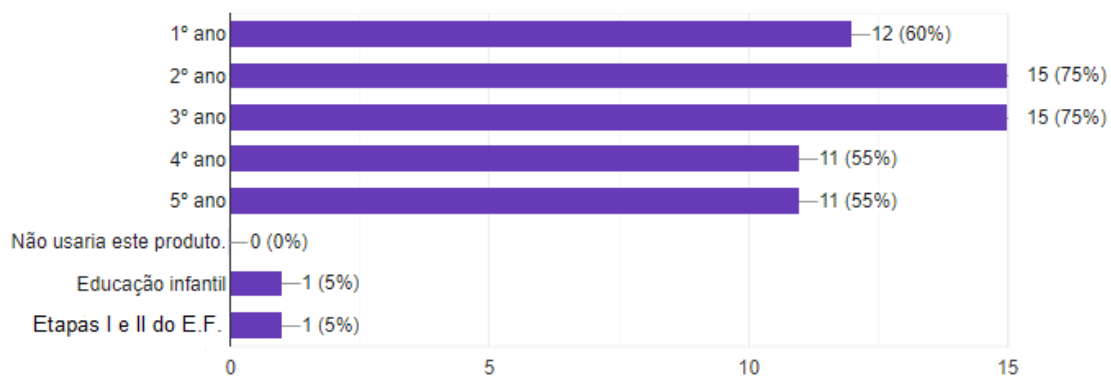


Fonte: resultado da pesquisa

Vale ressaltar que a sugestão de como criar um jogo físico no Manual do Professor foi feita justamente para os professores que não possuem tecnologias disponíveis em escolas. Contudo, 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 utilizar o jogo da forma física por falta de tempo para fazê-lo.

Perguntados sobre os anos escolares com os quais eles usariam o Produto Educacional, 12 professores usariam com o 1º ano; 15, com o 2º ano; 15, com o 3º ano; 11, com os 4º e 5º anos. Além disso, 01 professor indicou que o utilizaria com a Educação Infantil e 01 professor sinalizou que o utilizaria com todos os anos dos Ensinos Fundamentais I e II:

**Gráfico 13 – Usabilidade do produto por ano de escolaridade**



Fonte: resultado da pesquisa

Na visão da pesquisadora, o jogo educativo pode ser usado em todas as etapas do Ensino Fundamental I e II, desde que sejam feitos alguns ajustes. A escolha do episódio da *Masha e o urso* e do livro *O Sapo e a Princesa*, dos Irmãos Grimm (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) como forma de contextualização do jogo foi pensada para o 1º ano do E. F. I e pode ser perfeitamente usada até o 3º ano do E.F. I, dependendo da maturidade da turma em questão. A partir do 4º ano, contudo, haverá necessidade de modificar o contexto, com outra série, filme ou desenho e outro livro. Além disso, a medida que os alunos avançam, faz-se necessário ampliar o vocabulário da matéria de sentimentos e emoções e até mesmo as diferentes formas de fazer a mesma pergunta: *How does ... feel?*. Dessa forma, o jogo não ficará repetitivo e continuará interessante desafiador para os alunos.

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

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão desta pesquisa foi investigar como a GDV pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual em práticas pedagógicas das aulas de língua inglesa do 1º ano do Ensino Fundamental I. Em vista desse objetivo, fez-se um levantamento bibliográfico sobre os multiletramentos, sobre a Linguística Sistêmico Funcional e a Gramática de Design Visual com destaque para a metafunção composicional (KRESS; LEEUWEN, 2006). Houve, também, a análise dos documentos norteadores, a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo de Língua Inglesa planejado pela Prefeitura do Rio de Janeiro (2020), a Agenda 2030 (ONU, 2015) e o Censo Escolar 2020 (INEP, 2020). Enfim, para atingir a pretensão supracitada, o instrumento didático escolhido foi um jogo pedagógico de tabuleiro desenvolvido no *software PowerPoint*, que é acompanhado pelo Manual para o professor no aplicativo *Canva*, e por *flashcards* no *software PowerPoint*.

O jogo educacional resultado deste estudo seria aplicado com 30 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I nas aulas Língua Inglesa ministradas pela pesquisadora na E.M. Poeta Mario Quintana. Contudo, diante da impossibilidade de aplicação com o cenário de pandemia no curso desta pesquisa, não foi possível testar o produto com os alunos. Dessa forma, o produto será aplicado futuramente, quando houver condição sanitária para o modo presencial. Houve, porém, uma validação do produto educacional por pares (GIORDAN; GUIMARÃES, 2012), por meio de questionário (Apêndice B).

Espera-se que esta pesquisa incentive professores do E.F.I a trabalhar o letramento visual em suas aulas e que os alunos sejam beneficiados com esse aprendizado. Por meio do jogo educativo, fruto desta pesquisa, os alunos são ensinados a analisar imagens de acordo com algumas categorias GDV de Kress e Leeuwen (2006) e são estimuladas as percepções visuais dos alunos utilizando os ensinamentos da GDV de Kress e Leeuwen (2006). Assim, o produto, que é um material complementar, poderá ser modificado de acordo com o conteúdo de língua inglesa previsto e até com temas transversais. E essa é a proposta desta pesquisa, que tal jogo seja adaptado e utilizado por outros professores de inglês em qualquer etapa do E.F. I, já que o letramento visual pode ser aprofundado e revisto. Em vista disso, há uma parte no Manual do Professor dedicada às instruções para modificação do jogo. Entende-se, desta forma, que esse jogo é uma contribuição inicial, um produto em processo, sempre poderá ser revisitado e aprimorado.

Contudo, sabe-se que há obstáculos que limitam o letramento visual na escola, principalmente, quando se trata de escolas públicas no Brasil. O fato de o letramento visual não ser objeto específico de nenhum documento público voltado para a educação, afeta o conhecimento dos professores sobre o assunto, já que não será um conteúdo obrigatório nem mesmo na formação do professor. Além disso, há necessidade de constante capacitação do professor, mas a realidade está longe de alcançar essa possibilidade tendo em vista a baixa remuneração e a alta carga-horária que o professor precisa cumprir em sala de aula para garantir seu sustento. Ainda pode-se perceber a falta de tecnologia nas salas de aula, conforme demonstra o censo escolar (INEP, 2020). Sem os equipamentos tecnológicos adequados, o professor não consegue usufruir da gama de possibilidades visuais que só a tecnologia oferece.

Portanto, para muito além do esforço do professor, é necessária uma política pública que seja voltada para multiletramentos, com foco no letramento visual. É preciso que haja ações que capacitem o professor dentro de sua carga-horária de trabalho, para que ele possa se dedicar ao aprendizado genuinamente. Além disso, é primordial que haja equipamentos tecnológicos atuais e em pleno funcionamento em sua sala de aula.

Na tentativa de driblar as barreiras indicadas pelos professores no questionário desta pesquisa, o Manual do Professor possui a indicação de como fazer um jogo no formato físico e indica perguntas a serem feitas para a análise das imagens, facilitando, dessa forma, o trabalho do professor tanto para utilização do produto educacional e quanto para a compreensão do letramento visual com base na GDV. O produto desta pesquisa é uma contribuição para a possível transformação desse quadro negativo supracitado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. University Technology Sydney, 2003. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 15/08/2020.

BELMIRO, Celia Abicalil. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>> Acesso em 20/04/2019.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e Literatura: introdução à topoanálise**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 29/06/2019.

CARMELINO, Ana Cristina; LINS, Maria da Penha Pereira. A multimodalidade sob o viés textual: análise de um gênero. **Revista Letras**, Curitiba, n.92 p. 113-132, jul/dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/39211>>. Acesso em 10/05/2020.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Estudos Anglo Americanos**, n. 44, p. 9-34, 2015. Disponível em: <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2016/02/reaa-44-1.pdf>> Acesso em: 22/02/2019.

COIMBRA, Alda Maria. **Multiculturalismo, discurso e identidade em cartas dos leitores de língua inglesa**. 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008. Disponível em: <[http://www.bdt.dndc.uff.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2009-08-04T094844Z-2166/Publico/Coimbra\\_AldaMaria\\_doutorado.pdf](http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2009-08-04T094844Z-2166/Publico/Coimbra_AldaMaria_doutorado.pdf)>. Acesso em: 29/06/2019.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fortes, 1991.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. A Difusão de Novas Competências pela BNCC: Os Multiletramentos E O Ensino Da Linguagem Na Era Das Novas Tecnologias. In: **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA PARA HUMANIZAÇÃO DA ESCOLA**. 2018, Pernambuco. **Anais XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Pernambuco: SENAC, 2018. p. 01-14. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/comunicacao-oral/A%20DIFUS%C3%83O%20DE%20NOVAS%20COMPET%C3%84NCIAS%20PELA%20BNCC%20OS%20MULTILETRAMENTOS%20E%20O%20ENSINO%20DA%20LINGUAGEM%20NA%20ERA%20DAS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS.pdf>>. Acesso em 19/05/2020

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade Em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Uma Análise a Partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A8KNM8/1/c\\_1\\_gualberto\\_tese\\_capa\\_dura.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A8KNM8/1/c_1_gualberto_tese_capa_dura.pdf)>. Acesso em 30/07/2020.

GUIMARÃES, Y. A.F.; GIORDAN, M. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. In: ATAS VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2011, Campinas. **Anais VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas: Abrapec, 2011. p. 1-13, 2011a. Disponível em: <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R0875-3.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0875-3.pdf)>. Acesso em: 30/07/2020

GUIMARÃES, Y. A.F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: ATAS VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2011, Campinas. **Anais VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas: Abrapec, 2011. p. 1-13, 2011b. 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](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)>. Acesso em: 1º/08/2020.

GUIMARÃES, Y. A.F.; GIORDAN, M. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. In: ATAS IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2012, Campinas. **Anais IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas: Abrapec, 2012. p. 1-08, 2012. Disponível em: <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1076-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1076-1.pdf)>. Acesso em: 1º/08/2020.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London and New York: Routledge. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em 10/04/2021.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade\\_e\\_atividades\\_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf)>. Acesso em: 19/07/2021.

LUCKESI, C. Ludicidade e Formação de Educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>>. Acesso em: 19/07/2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MASHA e o Urso. (7min 30s). Publicado pelo canal Masha e o Urso. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJ9i4LQ5wFg>>. Acesso em 08/08/2020.

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NOVOA, Patricia Correia Rodrigues. O que muda na Ética em Pesquisa no Brasil: resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. **Einstein**. São Paulo, 201, vol.12 no.1, p. vii-vix, 2014. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082014000100001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082014000100001&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 22/05/2020.

OLDONI, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Da Multiplicidade, do Multiletramento à Construção do Sentido: Gêneros Multimodais e Práticas Discursivas. **Prâksis**, Porto Alegre, Vol.2, p.16-28, 2017.

OLIVEIRA, NATHÁLIA DA SILVA DE. **“Para Inglês Ver”? Análise Linguístico-Discursiva Sobre O Ensino De Língua Inglesa Nas Escolas Municipais No Âmbito Do Programa Rio Criança Global. 2017**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: <<https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/e-para-inglc3aas-ver-anc3a1lise-linguc3adstico-discursiva-sobre-o-ensino-de-lc3adngua-inglesa-nas-escolas-municipais-no-c3a2mbito-do-programa-rio-crianc3a7a-global-sme-rj.pdf>>. Acesso em 19/05/2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://sdgs.un.org/2030agenda>>. Acesso em 24/06/2021

RAHIM, A. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. **Revista X**, Curitiba, Vol.1, n.0, p.11- 31, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376/6513>>. Acesso em: 20/02/2019.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009**. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual De Campinas Instituto De Estudos Da Linguagem, Campinas, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Entrevista com Roxane Rojo: multiletramentos e multilinguagens**. Concedida a GRIM UFC. 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](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 28/02/2019.

ROJO, Roxane. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>> Acesso em 04/07/2020

SANTOS, Záira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **Revista Só Letras**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-181, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/12994/12487>>. Acesso em: 26/06/2019.

SANTA CATARINA. Instituto Federal de Santa Catarina. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Tabela de Riscos e Providências para Minimizar os Riscos Para os Participantes de Pesquisa**. Disponível em: < [http://cepsh.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2016/05/TABELA\\_RISCOS\\_PROVIDENCIAS.pdf](http://cepsh.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2016/05/TABELA_RISCOS_PROVIDENCIAS.pdf)>. Acesso em 05/11/2019.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **O Sapo e a Princesa**. 1.ed. São José dos Campos – SP: Focus Vale, 2012. Disponível em: <[https://www.sjc.sp.gov.br/media/113469/o\\_sapo\\_e\\_a\\_princesa.pdf](https://www.sjc.sp.gov.br/media/113469/o_sapo_e_a_princesa.pdf)>. Acesso em: 17/07/2020.

SCHLINDWEIN, Ana Flora Paulo; SILVA, Roberto Boa Sorte Silva. **Hipermodalidade: Hipertextualidade e Multimodalidade**. 2018. Disponível em:

<[https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10565620042018Tecnologias\\_no\\_ensino\\_de\\_lingua\\_inglesa\\_-\\_Aula\\_02.pdf](https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10565620042018Tecnologias_no_ensino_de_lingua_inglesa_-_Aula_02.pdf)>. Acesso em 02/06/2020

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2013, vol.34 no.122. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 20/05/2020.

## APÊNDICE A – TERMOS E AUTORIZAÇÕES

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1º ANO**. Queremos saber como as aulas de inglês podem ajudar você a ler imagens (desenhos e fotos).

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 5 a 8 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal Poeta Mario Quintana. Durante a pesquisa, você vai participar de um jogo e de conversas com a professora Lívia. Para isso, serão usados o projetor, o computador e um celular para gravar áudio, filmar ou tirar uma foto. O uso do jogo no projetor é considerado seguro, mas é possível você se sentir cansado ou chateado em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora/ professora **Lívia Mergulhão da Cunha** pelo telefone (21) 998326889 ou apenas procurar a professora na escola. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para ajudar você a ler as imagens.

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 o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que 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 ninguém vai saber quem são as pessoas que participaram da pesquisa além da professora/ pesquisadora e das pessoas que a ajudam na pesquisa (como a orientadora, que é um tipo de professora).

#### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo



ACEITO  
pesquisa.

NÃO ACEITO

participar desta

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: ___/___/___
----------------------------------	-------------------

## 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 **LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1º ANO**, 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 (a) um trabalho de conclusão de curso de dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada na Escola Municipal Poeta Mario Quintana onde se realizará a coleta de dados e as demais atividades nas quais o (a) menor de idade estará envolvido.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é demonstrar como o ensino de Língua Inglesa pode ajudar o letramento visual no Ensino Fundamental I.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em: participar de um jogo de tabuleiro sobre a matéria de inglês. Os registros serão feitos com gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo.

**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 constrangimento na participação do jogo e nas atividades em aula, o que deverá ser evitado. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de avisar que não quer mais participar das atividades propostas. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: o estudo também pretende gerar discussões e iniciativas no âmbito da Língua Inglesa, estimulando a elaboração de materiais voltados para o Letramento Visual nas aulas de inglês. Para o aluno, ele pode se beneficiar com novos conhecimentos acerca da leitura de imagens.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) 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 participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) 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 participação do (a) menor 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) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos

adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) **Lívia Mergulhão da Cunha** pelo telefone (21)998326889. 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: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1º ANO

**Pesquisador(a) responsável:** Livia Mergulhão da Cunha

**Instituição/Departamento:** Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

**Telefone:** (21)99832-6889

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Poeta Mario Quintana, município do Rio de Janeiro, RJ.

O(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de gravação de voz, imagens e fotos da conversa da pesquisadora com os alunos no(a) 1º ano do E.F.I da Escola Municipal Poeta Mario Quintana. O(a) pesquisador(a) declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

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

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da imagem e som de voz do menor \_\_\_\_\_, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1º ANO, sob responsabilidade de Lívia Mergulhão da Cunha vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II.

A imagem e som de voz dele podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa para transcrição, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do menor por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável pelo (a) participante  
pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura da

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1º ANO**, 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 pesquisa que será realizada na Escola Municipal Poeta Mario Quintana onde se realizará a coleta de dados e as demais atividades. Com os professores, a coleta será virtualmente, por meio de questionário online.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é demonstrar como o ensino de Língua Inglesa pode ajudar o letramento visual no Ensino Fundamental I. O objetivo do produto é trabalhar o letramento visual na aula de inglês no 1º ano do E.F.I. O objetivo da sua participação é validar, por meio de um questionário, o produto da referida pesquisa, um conjunto de materiais que será encaminhado para você, por e-mail, pela pesquisadora (jogo no PowerPoint, *flashcards* e Manual do professor).

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em responder as perguntas de um questionário que está dividido em questões sobre a sua formação como professor e sobre alguns aspectos do seu trabalho no magistério no que se refere ao uso de imagens e tecnologia nas aulas, e questões específicas sobre sua opinião sobre o produto da pesquisa com o objetivo de validar o conjunto de materiais que será encaminhado para você pela pesquisadora (jogo no PowerPoint, *flashcards* e Manual do professor). O tempo de duração do questionário de aproximadamente trinta 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 participante tem a possibilidade de avisar que não quer mais participar da pesquisa ou pode deixar a pergunta que não se sente bem em responder em branco. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: o estudo também pretende gerar discussões e iniciativas na Língua Inglesa, estimulando a elaboração de materiais voltados para o Letramento Visual nas aulas de inglês. Para o aluno, ele pode se beneficiar com novos conhecimentos acerca da leitura de imagens.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) 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 e 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 o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, deve marcar a opção de aceite. O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a professora/ pesquisadora **Lívia Mergulhão da Cunha** pelo telefone: (21) 99832-6889 ou pelo e-mail [livia\\_mergulhao@yahoo.com.br](mailto:livia_mergulhao@yahoo.com.br). 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 participante de pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia desse documento de CONSENTIMENTO, por isso é garantindo o envio da via assinada pelos pesquisadores ao participante de pesquisa por meio do 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 das Pesquisadoras Responsáveis:

Lívia Mergulhão da Cunha  
Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

#### **CONSENTIMENTO**

**AO CLICAR NO PRIMEIRO BOTÃO ABAIXO, O(A) SENHOR(A) CONCORDA EM PARTICIPAR DA PESQUISA NOS TERMOS DESTE TCLE.  
CASO NÃO CONCORDE EM PARTICIPAR, APENAS CLIQUE NO SEGUNDO BOTÃO E FECHE ESSA PÁGINA NO SEU NAVEGADOR.**

Eu li e concordo com a minha participação na pesquisa.

Não concordo em participar da pesquisa.

Eu, Lívia Mergulhão da Cunha, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Caro (a) professor (a),

Sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, na qual investigamos as possíveis contribuições do letramento visual para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Como produto educacional dessa investigação foi elaborado um jogo pedagógico com *flashcards*, intitulado *Image Analysis Lab*, para o desenvolvimento de práticas de letramento visual em Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Acompanha esse jogo um Manual com orientações para o professor.

Gostaria de contar com a sua colaboração em responder ao questionário para avaliar esse material, composto pelo jogo e o Manual. O questionário tem 18 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 trata do produto educacional.

É mister informar que seu nome será mantido em sigilo e que as informações reveladas aqui serão usadas apenas para fins acadêmicos. Ademais, 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 esse questionário, você precisa aceitar o Termo de Consentimento a seguir.

Desde já agradeço sua disponibilidade e colaboração,

Lívia Mergulhão da Cunha

### FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

1- Você trabalha com quais anos do Ensino Fundamental I?

1º ano     2º ano     3º ano     4º ano     5º ano

2- Na sua formação, em algum momento, você estudou teorias e práticas do letramento visual? Pode marcar mais de uma opção.

**Sim**, houve uma matéria específica para letramento visual no meu curso.

**Sim**, fiz um curso de extensão sobre letramento visual.

**Não**, durante os meus estudos, não tive a oportunidade de estudar essa temática.

**Não**, ainda não tinha ouvido falar sobre Letramento Visual.

Outro: \_\_\_\_\_

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

**Sim**, mesmo desconhecendo a teoria em detalhe, acredito que seja importante o trabalho com o letramento visual no Ensino Fundamental I.

**Sim**, porque a análise da imagem é indispensável ao bom processo ensino-aprendizagem da língua.

**Não sei opinar**, porque desconheço a teoria.

**Não**, porque já tenho muitas atividades para desenvolver.

Outro: \_\_\_\_\_

4- Você usa alguma ferramenta tecnológica em suas aulas? Por quê?

**Sim**, porque tenho equipamentos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de trabalho.

**Sim**, porque apesar de não ter nenhuma tecnologia disponível no meu ambiente de trabalho, comprei equipamentos para usar em minhas aulas.

**Não**, porque não tenho equipamentos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de trabalho.

**Não**, porque, apesar de ter equipamentos tecnológicos disponíveis, não sei utilizá-los.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

5-Se respondeu **sim**, assinale quais tecnologias você utiliza.

( ) Projetor multimídia

( ) Lousa digital

( ) Internet

( ) Outro: \_\_\_\_\_

6-Se respondeu **sim**, assinale com qual frequência você utiliza essas tecnologias.

( ) Em todas as aulas.

( ) Pelo menos em uma aula por semana.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

7- Você costuma realizar atividades pedagógicas que envolvam o uso de imagens? Pode marcar mais de uma opção.

( ) **Não.**

( ) **Sim**, realizo atividades com livros imagéticos.

( ) **Sim**, realizo atividades com jornais e revistas.

( ) **Sim**, realizo atividades com recursos audiovisuais.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

9-Se respondeu **sim**, assinale com qual frequência você utiliza esses materiais.

( ) Em todas as aulas.

( ) Pelo menos em uma aula por semana.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

### **PRODUTO EDUCACIONAL (PE)**

10- Com relação ao letramento visual, você considera o PE original? Por quê?

( ) **Sim**, porque não conheço outros produtos que trabalhem o letramento visual no Ensino Fundamental I.

( ) **Sim**, porque, apesar de conhecer outros produtos para trabalhar o letramento visual, o produto desta pesquisa é diferenciado.

( ) **Não**, porque conheço outros produtos que trabalham o letramento visual no Ensino Fundamental I da mesma forma que o produto desta pesquisa.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

11- O PE apresenta o conteúdo de língua inglesa de forma interessante para o aluno?

( ) **Sim**, porque o design é muito bom.

( ) **Sim**, porque a contextualização é muito boa.

( ) **Não**, porque tanto o design quanto a contextualização são frágeis.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

12- Se a apresentação do conteúdo não está interessante, faça sugestões para tornar o PE mais atraente para o aluno.

\_\_\_\_\_

13- O jogo *Image Analysis Lab* é um instrumento adequado para trabalhar o letramento visual no Ensino Fundamental I?

( ) **Sim**, porque as imagens escolhidas são pertinentes.

( ) **Sim**, porque usa as categorias da GDV.

( ) **Não**, porque as imagens escolhidas não facilitam o desenvolvimento.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

14- O produto é acessível e executável na sua realidade de ambiente de trabalho?

( ) **Sim**, porque minha escola possui recurso audiovisual para o jogo.

( ) **Sim**, porque, apesar da minha escola não possuir recursos audiovisuais, posso criar um jogo físico conforme proposto no Manual do Professor.

**Não**, por falta de recursos audiovisuais e carga-horária para criar o jogo físico proposto no Manual do Professor.

Outro: \_\_\_\_\_

15-Com quais anos escolares você usaria esse produto?

1º ano     2º ano     3º ano     4º ano     5º ano     Não usaria este produto

16-Apresente sua(s) dúvida(s) sobre a teoria de letramento visual apresentada no Manual do Professor.

\_\_\_\_\_

17-Aponte sua(s) dúvida(s) sobre as instruções do jogo no Manual do Professor.

\_\_\_\_\_

18-Comentários e sugestões livres:

\_\_\_\_\_

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

Abraços,

Lívia Mergulhão da Cunha